

Comprensión Lectora en Clave Digital TIC-TAC

KAREM YISED TOVAR CASALLAS

Maestría en Educación

Énfasis: Aprendizaje de la Lectoescritura y las Matemáticas

Línea de investigación: Pedagogía del lenguaje, las matemáticas y las ciencias

Dirigida por: Dra. Cecilia DIMATÉ

**Universidad Externado de Colombia
Agosto 27, 2018**

Agradecimientos

A mis profesores de la Maestría, por señalarme asuntos realmente críticos de la labor educativa, en especial a la Dra. Cecilia Dimaté por sus agudas observaciones y su constante apoyo en esta investigación.

¡Siempre gracias!

Tabla de Contenido

Lista de Tablas	7
Tabla de figuras.....	8
Tabla de anexos.....	9
Resumen Analítico en Educación – RAE	10
Introducción	15
1. Planteamiento del problema de investigación.....	17
1.1. Definición del problema.....	17
1.2. Pregunta de investigación	22
1.3. Objetivos de la investigación	22
1.3.1. Objetivo General	22
1.3.2. Objetivos específicos	22
1.4. Antecedentes del problema	23
1.5. Justificación del problema	25
2. Marco de referencia	27
2.1. Referentes conceptuales.....	27
2.2.1. Concepciones sobre lectura.....	27
2.2.2. Comprensión lectora y aprendizaje.....	29
2.2.3. Nuevas Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento -TAC.....	32

3. Diseño metodológico	36
3.1. Enfoque de la investigación	36
3.2. Tipo de investigación	36
3.3. Corpus de la investigación (universo poblacional y muestra)	38
3.4. Unidad de análisis	43
3.5. Categorías de análisis	43
3.5.1. Matriz categorial	44
3.5.2. Comprensión lectora (CL)	45
3.5.3. Recursos TIC-TAC	46
3.5.4. Estrategia didáctica	46
3.6. Instrumentos de recolección de información	46
3.7. Validez	47
3.8. Consideraciones éticas	47
3.9. Diseño de la intervención pedagógica	48
3.9.1. Intervención pedagógica	48
3.9.2. Objetivos de la intervención.	50
3.9.3. Metodología de la intervención / método y enfoque pedagógico	50
3.9.4. Relación entre el diseño de la intervención y la pregunta de investigación	52
3.9.5. Etapas de la intervención	52
4. Análisis y resultados	55
4.1. Codificación inicial	55

COMPRENSIÓN LECTORA EN CLAVE DIGITAL TIC-TAC 5

4.2. Descripción de la codificación por colores	57
4.3. Proceso de análisis y conceptualización de categorías	58
4.3.1. Acceso y uso de recursos TIC-TAC	59
4.3.2. Trabajo Colaborativo	62
4.3.3. Lectores y Texto.....	65
4.4 Resultados	69
5. Conclusiones y Recomendaciones	74
Referencias	79
Anexos	87
Anexo 1. Prueba Diagnóstica.....	87
Anexo 2. Guía de trabajo 1	97
Anexo 3. Guía de trabajo 2	100
Anexo 4. Guía de trabajo 3	103
Anexo 5. Guía de trabajo 4	108
Anexo 6. Cuestionario 2.....	109
Anexo 7. Organizador gráfico 1.....	110
Anexo 8. Organizador gráfico 2 (G3)	111
Anexo 9. Organizador gráfico 3 (G4)	112
Anexo 9. Organizador gráfico 4 (G4)	113
Anexo 10 Historieta grupo 1	114
Anexo 11 Póster Grupo 3.....	115

COMPRENSIÓN LECTORA EN CLAVE DIGITAL TIC-TAC 6

Anexo 12 Póster (fragmento grupo 5).....	116
Anexo 13 Póster grupo 2.....	117
Anexo 14 Historieta grupo 2.....	119
Anexo 15 Carta de consentimiento para Rectoría.....	120
Anexo 16 Carta de consentimiento para padres.....	121
Anexo 17 Principales características de los estudiantes diagnosticados con TDAH que pueden observarse en el aula formal.....	122
Anexo 18 Adaptaciones globales a las metas de aprendizaje	123
Anexo 19 Cronograma de la intervención didáctica.....	130

Lista de Tablas


Tabla 1 Aspectos evaluados en la prueba de comprensión lectora -----	18
Tabla 2 Resultados de la evaluación de comprensión de lectura -----	19
Tabla 3 Principales características de los estudiantes diagnosticados con TEL que pueden observarse en el aula formal (MEN, 2017b, p. 45, 46) -----	40
Tabla 4 Principales características de los estudiantes diagnosticados con TEL que pueden observarse en el aula formal. (Tomado de MEN 2017b, p. 47) -----	41
Tabla 5 Caracterización de dificultades de lectura en voz alta y silenciosa -----	42
Tabla 6 Matriz categorial -----	44
Tabla 7 Ficha de intervención pedagógica de aula -----	49
Tabla 8 Estrategias para la interacción con los textos (Tomado de: Lluch y Zayas, 2015) -----	51
Tabla 9 Tareas de la intervención didáctica -----	52
Tabla 10 Categorías emergentes -----	58

Tabla de figuras

Figura 1 Uso de recursos digitales mediadores en la comprensión lectora	60
Figura 2 Trabajo colaborativo.....	63
Figura 3 Lectores y texto	65

Tabla de anexos

Anexo 1. Prueba Diagnóstica.....	87
Anexo 2. Guía de trabajo 1	97
Anexo 3. Guía de trabajo 2	100
Anexo 4. Guía de trabajo 3	103
Anexo 5. Guía de trabajo 4	108
Anexo 6. Cuestionario 2.....	109
Anexo 7. Organizador gráfico 1.....	110
Anexo 8. Organizador gráfico 2 (G3)	111
Anexo 9. Organizador gráfico 3 (G4)	111
Anexo 10. Organizador gráfico 4 (G4)	113
Anexo 11 Historieta grupo 1	114
Anexo 12 Póster Grupo 3.....	115
Anexo 13 Póster (fragmento grupo 5).....	116
Anexo 14 Póster grupo 2.....	117
Anexo 15 Historieta grupo 2.....	119
Anexo 16 Carta de consentimiento para Rectoría.....	120
Anexo 17 Carta de consentimiento para padres.....	121
Anexo 18 Principales características de los estudiantes diagnosticados con TDAH que pueden observarse en el aula formal.....	122
Anexo 19 Adaptaciones globales a las metas de aprendizaje	123
Anexo 20 Cronograma de la intervención didáctica.....	130

	<p>Página 1 de 2</p>
1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Comprensión Lectora en Clave Digital TIC-TAC
Autor(a)	Karem Yised Tovar Casallas
Director	Dra. Cecilia Dimaté
Publicación	Tesis
Palabras Claves	Comprensión lectora - Recursos digitales TIC-TAC - Intervención didáctica

2. Descripción
<p>Tesis de investigación para optar al título de Magister en Educación con énfasis en Lectoescritura, en la línea de investigación de Pedagogía del lenguaje, las matemáticas y las ciencias.</p>

3. Fuentes
<p>Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. En: <i>Revista de Educación</i>, 352, 77-97.</p> <p>Burns, A. (1999). <i>Collaborative action research for English language teachers</i>. Cambridge, UK: Cambridge University Press.</p> <p>Cabero, J. Salinas, J. Duarte, A. y Domingo, J. (2000). <i>Nuevas tecnologías aplicadas a la educación</i>. Madrid, España: Síntesis.</p> <p>Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. <i>Psicología de la educación virtual</i>, 19-53.</p>

Colomer, T. y Camps, A. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste / M.E.C. (versió en castellit de Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre (1990). Barcelona: Ed. 62/Rosa Sensat)

Creswell, J. W. (2013). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México, DF, México: McGraw-Hill.

Litwin, E., Maggio, M., Lipsman, M. (Eds.) (2005). *Tecnologías en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

Lluch, G., Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar*. Barcelona, España: Octaedro.

Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos 20*. Teoría y práctica de la Educación, 20, 16-23. Madrid, España.

Strauss, A., Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Traducción E. Zimmerman. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

4. Contenidos

La investigación aborda la comprensión lectora en estudiantes de grado 7° mediada por recursos digitales TIC-TAC, como estrategias que promueven una mejor comprensión en la lectura de textos narrativos en sus componentes de vocabulario y expresiones contextualizadas, el significado global del texto, los contextos vinculados al texto, reconocimiento del punto de vista del autor y la toma de posturas frente al asunto global del texto. La estrategia implementada se organiza a partir del uso de recursos web y digitales como el procesador de palabra, los organizadores gráficos, la historieta digital y el póster digital, en los cuales se incorporan el texto escrito, las imágenes y los registros sonoros. En la propuesta participaron 38 estudiantes de grado 7° del IED Enrique Olaya Herrera, adscrito a la Secretaría de Educación de Bogotá, de la localidad 18.

Constituye una respuesta a las dificultades de comprensión lectora evidenciada en los estudiantes a través de las pruebas Saber y Pisa. Igualmente, plantea una alternativa a las prácticas de aula fundamentadas en recursos convencionales impresos, potenciando el acceso y uso a los recursos digitales TIC-TAC, que a su vez superan el nivel instrumental y se hacen mediadores en la aproximación de los estudiantes al aprendizaje y el conocimiento.

La investigación inicia con una caracterización de las dificultades más frecuentes que enfrentan los estudiantes del grado 7° en la comprensión lectora, a partir de la observación de resultados de pruebas Saber del año 2015. Entre éstas se destacan las dificultades a nivel del léxico, el reconocimiento de frases nuevas asociadas a un texto escrito, el reconocimiento de eventos de tipo

social y cultural en el contexto de la narración; igualmente, el reconocimiento de la intencionalidad del autor y la toma de postura personal frente a los eventos relatados.

La investigación aborda el enfoque cualitativo en la línea de la teoría fundamentada, a partir de la observación de las dinámicas de aula mediadas por el acceso y uso a recursos digitales TIC – TAC, entre ellos, el procesador de palabra, organizadores gráficos, historietas digitales y pósters digitales. A través de estos recursos, y priorizando el trabajo colaborativo, se diseñaron las intervenciones didácticas diseñadas e implementadas a partir de talleres y de tareas específicas.

Las intervenciones se desarrollaron durante cinco semanas con cuatro horas semanales de trabajo en el aula. Las observaciones se desarrollaron a través de las notas de campo de la docente-investigadora, cuestionarios de pre, durante y post lectura; cuestionarios de percepción sobre el acceso y uso de los recursos digitales TIC-TAC como mediaciones en la comprensión lectora y los recursos digitales creados por los estudiantes.

Los resultados evidenciaron que, aunque no se alcanzaron desempeños altos en los cuatro aspectos lectores abordados, si se manifestaron significativas dinámicas de liderazgo, negociación de ideas y significados; expresiones de creatividad; orientación hacia el logro de los propósitos del trabajo en el aula; interés por vincular los contextos de la narración con contextos de la vida real y una toma de postura frente a los conflictos planteados en el contexto de la historia. No se evidencia plenamente que los recursos TIC-TAC incidan de manera decisiva en la comprensión lectora, pero definitivamente sí se enfatiza en la necesidad de generar contextos de aprendizaje que potencien la apropiación de estos recursos como opciones de aproximarse a procesos de aprendizaje y de socialización que cada día resultan ser más complejos y exigentes.

5. Metodología

La investigación corresponde al enfoque cualitativo, organizado y sistematizado a partir de la Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2016). Strauss & Corbin (2016) definen la investigación cualitativa como “...cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación”. (p. 12). Ello significa que la mayor parte de la investigación responde al análisis interpretativo, aunque haya inclusión de ciertos datos estadísticos, estos son elementos de referencia. De otro lado, la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2016) hace referencia a “...una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (p. 13). Ello significa que no existe una teoría preconcebida que defina elementos teóricos y conceptuales de manera

definitiva. Esta “comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos” (Strauss & Corbin, 2016, p. 14).

Se planteó el salón de clase como el contexto de interacción en el que los estudiantes participantes realizaron tareas de comprensión lectora mediadas por recursos digitales TIC-TAC. La observación de las tareas y de las interacciones fueron registradas a partir de cuestionarios referidos a los contenidos de la lectura, al uso de los recursos digitales, a la experiencia de trabajo colaborativo. Igualmente, los estudiantes construyeron recursos digitales que fueron fuente de datos sobre contenidos específicos de lectura: vocabulario, eventos, contextos de la historia, intencionalidad del autor y toma de postura de los estudiantes.

Los datos recolectados fueron organizados y sistematizados en una matriz de análisis desde la técnica de línea por línea, palabras y enunciados, fragmentos escritos en los cuestionarios y en los recursos digitales construidos. Se realizó una codificación inicial, en la cual se organizan segmentos (Charmaz, 2006, p. 43). El análisis inicial parte de la formulación de preguntas acerca de los posibles significados de cada línea (palabra, frase y/o enunciado) que ha sido expresada a través de los instrumentos que contienen los datos de la investigación: ¿Cuáles son los contenidos de cada línea? ¿Qué significados expresan que se planteen más allá de los significados literales (significados implícitos)? ¿Qué relaciones directas o indirectas (implícitas) es posible reconocer entre ellos? De esta manera, hace claro el vínculo y la pertinencia de y entre el análisis propuesto y los objetivos de investigación planteados.

6. Conclusiones

La incorporación de los recursos TIC-TAC como mediadores de las prácticas de lectura en el aula está sujeto a condiciones y limitaciones muy particulares de acceso a recursos tecnológicos físicos (e.g. computadores, tablets) y web, así como del conocimiento y habilidad de los estudiantes para usar apropiadamente tales recursos en la dirección señalada en las intervenciones de aula.

El conocimiento y habilidad de uso de los recursos TIC-TAC se convierte en una condición esencial en la tarea de vincular tales recursos a la comprensión lectora. Ello implica que el concepto de alfabetización fluye en dos sentidos: el de la comprensión lectora y, además, el de la alfabetización digital en la que los usuarios de las TAC mediadoras tienen un conocimiento específico de tales recursos.

La comprensión lectora mediada por recursos TAC genera, además, interacciones colaborativas entre los participantes, lo que define un perfil del trabajo colaborativo en el que emergen relaciones

de liderazgo, distribución de funciones, toma de decisiones sobre los procedimientos señalados en las guías de trabajo, sobre el uso y aplicación de los recursos TIC-TAC y sobre los contenidos y significados relevantes del texto leído. Aunque a través de recursos convencionales de lápiz y papel emergen, igualmente, interacciones colaborativas es claro que la complejidad que implica la mediación de recursos TIC-TAC en la comprensión lectora despliega una mayor cantidad de variables que exigen de los estudiantes mayor focalización de su atención en tanto que aumenta la cantidad de información y el grado de dificultad de los procedimientos.

En ese sentido, esos recursos digitales TAC corresponden a la categoría de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento- TAC, que no se circunscriben a una perspectiva instrumentalista del uso de dichos recursos. Por lo tanto, la concepción de los recursos TIC como recursos TAC se fundamenta en la gestión que tanto el docente como otros actores en el contexto escolar (directivos, expertos del área de tecnología) logren desarrollar en el contexto escolar.

Fecha de elaboración del			
Resumen:	24	07	2018

Introducción

La presente investigación aborda la comprensión lectora en estudiantes de grado 7° a partir de la exploración de recursos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC como mediadores del proceso lector, y su conceptualización como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento –TAC. Específicamente se planteó un vínculo potencial de los recursos digitales TIC-TAC como mediadores de la comprensión lectora que pudiera generar mejores resultados en el proceso lector en los estudiantes. Para ello se propuso una ruta de observación previa de los desempeños lectores de los estudiantes alrededor de asuntos como vocabulario y significados básicos; significado global del texto; asuntos contextuales del contenido textual; relaciones causales; identificación del punto de vista del escritor; y toma de postura del estudiante frente a algunos contenidos del texto. Los resultados evidenciaron dificultades para la mayoría del grupo participante, en porcentajes por encima del 55% en los seis aspectos.

Para abordar el problema, se planteó la necesidad de construir una ruta para mejorar la comprensión lectora de los estudiantes a partir del uso de las TIC-TAC, apoyada en objetivos específicos: Caracterizar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de grado 7° mediado por recursos TIC; diseño e implementación de una estrategia metodológica fundamentada en las TAC que posibiliten el desarrollo de la comprensión lectora y definición de posibles condiciones que emergen en el contexto de la comprensión lectora en el aula de clase mediada por recursos TIC-TAC.

Para alcanzar estos objetivos se diseñó e implementó una serie de intervenciones pedagógicas con la mediación de recursos digitales TIC-TAC, en los que se propuso la producción de tres recursos digitales: organizadores gráficos, historieta digital y póster digital que combinan texto escrito, imágenes y registro sonoro de voz. Los estudiantes asumieron el desarrollo de estas

tareas en la modalidad de equipos (cuatro participantes), las cuales fueron desarrolladas en talleres de aula, durante cuatro sesiones de cinco horas cada una. Los asuntos textuales focales fueron: vocabulario y significados básicos, situaciones del contexto descritas en el texto y la toma de posición de los estudiantes ante las situaciones del texto y su relación con el contexto real.

La investigación respondió a un enfoque cualitativo, desde la Teoría fundamentada expuesta por Strauss y Corbin (2016), con observación del desempeño de cinco equipos de estudiantes seleccionados aleatoriamente. Los instrumentos de recolección de datos fueron dispuestos así: los recursos producidos por los estudiantes, tres guías de trabajo para el desarrollo de los talleres, tres cuestionarios de cierre de cada sesión; dos cuestionarios adicionales de cierre de las sesiones y notas de campo y memorandos de la docente investigadora. El análisis e interpretación de los datos se desarrolla de manera simultánea a la implementación de las sesiones. Los datos se organizaron y clasificaron en una matriz general Excel aplicándose técnicas de agrupamiento a partir del microanálisis con base en palabras, frases y enunciados.

De esta manera se logró reconocer tres categorías generales que dan cuenta del proceso de comprensión lectora mediado por recursos TIC-TAC: acceso y uso de recursos TIC-TAC; trabajo colaborativo y lectores y texto. Estas tres categorías definen unos fenómenos y situaciones observados en el contexto las actividades de la comprensión lectora en el aula de clase, con la mediación de recursos digitales (TIC-TAC). No se puede suponer que una está en jerarquía e importancia por encima de la otra, sino que conforman una triada necesaria que conceptualmente da cuenta de las dinámicas del proceso lector en los términos del problema abordado.

En conclusión, la investigación deja planteados más interrogantes de aquellos propuestos inicialmente, pero abre un escenario propicio a la exploración de la comprensión lectora mediada por las TIC-TAC, que puede abarcar desde las prácticas de aula hasta las acciones y estrategias para su inclusión como proceso transversal en el currículo institucional.

1. *Planteamiento del problema de investigación*

1.1. Definición del problema

Existe en el contexto de la institución escolar participante resultados desfavorables en diferentes pruebas académicas de diferentes materias, y en particular asociadas a la lengua castellana. Estos resultados se observan en términos de la evaluación de logros de aprendizaje sobre contenidos específicos, que en lengua castellana evidencian, a su vez, la relación con procesos cognitivos y el bajo nivel en la comprensión lectora. Tal información se evidencia a partir del análisis de los resultados de la prueba diagnóstica de comprensión lectora (Anexo 1), aplicada a los estudiantes de grado 7º (grupo 704), del colegio IED Enrique Olaya Herrera (jornada mañana), conformado por 38 estudiantes: 16 mujeres y 22 hombres, cuyas edades fluctúan entre los 11 y los 14 años. La prueba se aplicó durante dos sesiones de dos horas cada una, en el contexto del aula de clase.

Se seleccionaron para dicha prueba seis (6) aspectos básicos descritos en la tabla 1: significado global del texto; vocabulario y significados básicos; asuntos contextuales del contenido textual; relaciones causales; identificación del punto de vista del escritor; finalmente, toma de postura (valoración) ante el contenido textual. Fueron incluidos, igualmente, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del área de lengua castellana del MEN (2017). La prueba incluyó pruebas de selección múltiple y preguntas abiertas.

Tabla 1 Aspectos evaluados en la prueba de comprensión lectora

Preguntas	Aspectos de la Comprensión Lectora evaluados	Descripción- DBA
1	Significado global del texto	Identifica la información más relevante de un texto y su vínculo con el contexto.
2-7	Ubicación de vocabulario e Información/significado específicos a través de términos y conceptos en el contexto del texto	Determina el significado de las palabras y oraciones empleadas en un texto narrativo reconociendo los usos específicos dados por el contexto
8-12	Comprensión de aspectos específicos del asunto relacionándolo con el contexto local definido en el texto	Relaciona los significados del texto con contextos sociales, culturales políticos y económicos en que se producen
11-15	Identificación de relación condición/causa-resultado; fin-propósito	Identifica relaciones de causalidad y fines-propósito explícitas en el texto.
16-18	Reconocimiento del punto de vista del narrador/participantes	Infiere el punto de vista y la intencionalidad del autor, así como de otras voces en el texto.
19-21	Toma de postura personal del lector frente al asunto global que plantea el texto	Emite juicios valorativos sobre los contenidos de un texto narrativo, asumiendo una postura específica frente a estos.

La prueba arrojó los siguientes resultados:

- ☐ 21 estudiantes no superaron la prueba: 9 Mujeres (M) 12 hombres (H)
- ☐ 17 estudiantes superaron la prueba: 7 Mujeres (M) 10 Hombres (H)

Los resultados generales para cada una de las categorías del proceso lector se describen en la tabla 3, abajo. Se evidencia que los estudiantes que perdieron la prueba están sobre el 55% del total del grupo. Entre ellos, el 57% corresponde al grupo de los hombres, y el restante 43% a las mujeres.

Tabla 2 Resultados de la evaluación de comprensión de lectura

Aspecto evaluado	S		A		I		D	
	M	H	M	H	M	H	M	H
Identificación del sentido global del texto	7	7	-	3	6	10	3	2
Relación de vocabulario/expresiones de la lengua vinculadas a los contenidos y contextos expresados en el texto	7	9	-	1	4	8	5	4
Comprensión de situaciones sociales/culturales planteadas en el texto y sus contextos.	5	5	2	5	4	7	5	5
Inferencia de la intención del autor	6	9	1	1	4	8	5	4
Toma de postura personal del estudiante frente al asunto planteado en el texto.	6	7	1	3	4	6	5	6

El primer aspecto de la prueba les plantea a los estudiantes-participantes un ejercicio cuidadoso de reconocimiento de los significados generales que aborda el autor y cómo estos constituyen, en últimas el significado global del texto. Para ello los estudiantes proponían un posible título, 14 estudiantes (36,84%) logran realizarlo; en tanto que el 55,25% del grupo, no logra realizar la tarea propuesta. La segunda actividad de la prueba de comprensión lectora se enfocó en relacionar el vocabulario y expresiones particulares del texto con contenidos y contextos presentados en el mismo texto. Un grupo significativamente alto, 45,75%, alcanza el logro, en tanto que el 54.25% no alcanza el propósito.

Los resultados para el tercer ítem presentan un 44.75% de estudiantes que logran comprender las situaciones sociales/culturales en el contexto, en tanto que un 55.25% lo logra parcialmente o no lo alcanza. Para el cuarto ítem, inferencia de la intencionalidad del autor, el 44.75% de los estudiantes

tienen buenos resultados, aunque un 55.25% manifestó dificultad para inferir tal intencionalidad.

Finalmente, a partir de preguntas abiertas y de reflexión, los estudiantes debían expresar su postura relacionándola con los eventos narrados. Es una actividad que desafía al estudiante a tener una idea concreta y clara del contenido textual y que recoge los elementos trabajados previamente en los ítems anteriores. El 44.73% de los estudiantes alcanzan tal propósito, entre tanto, el 55.27% lo logran de manera deficiente o no lo alcanzan en absoluto.

Por otro lado, los resultados de las pruebas SABER aplicadas en el año 2015 (ICFES, 2016), específicamente en el grado 5° (grupo de procedencia de los estudiantes participantes en esta investigación) evidencia las siguientes dificultades en la comprensión lectora:

- Evaluación de información explícita o implícita de la situación de comunicación (69%).
- Reconocimiento de los elementos implícitos de la situación comunicativa del texto (57%).
- Identificación de información de la estructura explícita del texto (48%).
- Recuperación de información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos (48%).
- Recuperación de información explícita en el contenido del texto (46%) (p. 21).

Estas estadísticas sobre la comprensión lectora de los estudiantes, en el periodo 2015-2017, muestran resultados que no corresponden al desempeño lector esperado, tomando como referente los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006). Estas dificultades no sólo inciden en los resultados académicos en la asignatura de lengua castellana, sino en el conjunto de las asignaturas en el contexto escolar; pero además, atraviesa no sólo el ámbito académico, sino el personal, el familiar, el laboral, ello significa que la comprensión lectora no es suficiente para responder a las necesidades y expectativas de aquellos contextos fuera de aula de clase en los que se le vincula a prácticas sociales y culturales que exigen de los estudiantes conocimientos y habilidades que requieren

de tal comprensión lectora pero que muchas veces no tienen lugar en los espacios del aula (De Yúnen, 2009).

De otra parte, la propia estructura del texto, ya sea este narrativo, expositivo, argumentativo plantea cuestionamientos acerca de la organización textual que pueden incidir en facilitar o dificultar la comprensión lectora en niveles literal o inferencial (Chagüendo & Montaña, 2015; Escudero y León, 2007; Ramos, 2006), al tiempo que la implementación de diferentes acciones didácticas y metodológicas en el aula pueden contribuir a una mejor comprensión de estos procesos (Betancourt, Blanco y Rodríguez, 2016; Gómez, 2014; Sáenz y Pérez, 2016).

Es también relevante para la comprensión del problema enfatizar que esta realidad de la comprensión lectora de los estudiantes de grado 7º, hace necesario plantear acciones de aula que, desde la reflexión sistemática, permitan proponer prácticas y recursos más eficientes para alcanzar mejores resultados lecto-escriturales en los niños de este grado. Una vez planteadas las dificultades esenciales de la comprensión de lectura de los estudiantes de grado 7º, se requiere cuestionarse acerca del papel que cumplen los recursos mediadores que se emplean en las acciones de aula para la comprensión lectora.

Por ello, desde la reflexión sobre los recursos, la docente-investigadora se cuestiona acerca de la posible influencia de las tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) apropiadas como Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en la tarea de la comprensión lectora de los estudiantes de grado 7º. Desde este referente del problema, se aborda una posible contraposición de los recursos convencionales empleados en la comprensión lectora y las TIC-TAC como facilitadores del mismo proceso, en tanto que podrían emerger como factores de mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes de grado 7º, particularmente, del grupo 704.

La introducción de los recursos TIC y TAC como mediadores de la comprensión lectora, se convierte, entonces, en otro de los componentes del problema, en tanto que generan otro cuestionamiento esencial, a saber, ¿cómo se abordan estos como mediadores de la comprensión

lectora? y ¿cómo se contraponen a aquellos recursos tradicionales, en términos de sus características y propiedades? Estas son preguntas orientadoras desde un modelo de investigación en teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2016); en esta teoría la pregunta se convierte en un elemento dinamizador y orientador de toda investigación independientemente de la etapa o la sección particular en la que se le ubique. Se plantea así, una tarea de integración de recursos tecnológicos en el aula como soporte de prácticas de enseñanza y aprendizaje (Litwin, Maggio y Lipsman, 2004), que orienten la construcción de escenarios específicos de lectura en el aula de clase.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cómo mejorar la comprensión lectora de los niños de grado 7° (2017) del colegio Enrique Olaya Herrera, a través del uso de las TIC-TAC?

1.3. Objetivos de la investigación

A partir de la reflexión acerca de los resultados en comprensión lectora de los estudiantes participantes en la investigación, se procedió a proponer los siguientes objetivos.

1.3.1. Objetivo General

Definir cómo se podría mejorar la comprensión lectora a partir del uso de las TIC -TAC, con niños de grado 7° (2017) del Colegio Enrique Olaya Herrera.

1.3.2. Objetivos específicos

- Caracterizar el proceso de comprensión lectora de los estudiantes de grado 7° mediado por recursos TIC-TAC.
- Diseñar e implementar una estrategia metodológica fundamentada en las TAC que posibilite el desarrollo de la comprensión lectora.
- Determinar posibles condiciones que emergen en el contexto de la comprensión lectora en el aula de clase mediada por recursos TIC-TAC.

1.4. Antecedentes del problema

Es una situación común que en las instituciones educativas (especialmente las públicas) los maestros manifiesten que los niños y jóvenes no saben leer de manera adecuada, es decir, que su proceso de comprensión lectora no responde a las expectativas conformes a los referentes normativos nacionales (Arévalo, 2017; Betancourt, Blanco y Rodríguez, 2016; Cunningham y Stanovich, 2007; Franco, Cárdenas y Santrich, 2016; García, 2016; Guevara, Naranjo y Patiño, 2017; González y Murillo, 2014; Hirsch, 2007; Ramos, 2006; Tapia, 2005; Velasco, 2014). En esa perspectiva, algunas investigaciones sobre comprensión lectora se enfocan en promover el desarrollo de estrategias y habilidades que permitan a los lectores alcanzar niveles de lectura crítica inferencial apoyada en la “formulación y verificación de hipótesis por asociación y relación de la información textual” (Betancourt et al. p. 10).

Sin embargo, parece que esta afirmación responde, por analogía, al desconocimiento funcional de los docentes sobre metodologías y estrategias específicas de lectura que promuevan y faciliten la comprensión lectora (Amórtegui, D., Garavito, S., Granados, L., Guatavita, J., Guerrero, M., 2016; Aragón y Caicedo, 2009; Medina, Reyes, Vera y Veloza, 2017; Rosas, Jiménez y Ulloa, 2005). Ello podría significar que desde su ejercicio pedagógico, el/la docente no identifica de manera amplia los complejos procesos de pensamiento que subyacen al ejercicio lector de sus estudiantes, desconociendo de esta manera las estrategias didácticas que podrían orientar las prácticas de aula.

De Yunén (2009) afirma que:

Cuando una persona lee, parte de la idea que el texto posee un significado y lo busca a través de los indicios visuales y la activación de una serie de mecanismos mentales que le permiten atribuirle un sentido, es decir, entenderlo (p. 138). Este proceso de comprensión del texto escrito vincula no sólo procesos cognitivos internos del individuo, sino, además su propia naturaleza en las dimensiones psico-social, psicolingüística y sociocultural. (p. 138)

La búsqueda de una respuesta a cómo se vinculan estas dimensiones en el proceso lector, en los escenarios sociales, culturales, académicos a los que pertenece el niño o niña escolarizados, es uno de los propósitos de la presente investigación. Igualmente, importante para esta investigación es el reconocimiento de ciertos tipos más recientes de mediaciones tecnológicas que se han ido vinculando al contexto escolar en las últimas décadas y que, en estos momentos, marcan una diferencia cualitativa como soportes en los procesos de alfabetización.

Siguiendo la línea del vínculo entre el proceso de lectura y ciudadanía, Pineda y Castaño (2014) investigaron sobre los procesos de lectura en el aula en una Institución Educativa pública (Dosquebradas-Risaralda/Colombia). Para ello entrevistaron varios docentes de básica primaria con el fin de explorar las razones que subyacen a las prácticas docentes en cuanto a los procesos de lectura en las diferentes asignaturas. Los resultados de tal investigación evidenciaron que:

...los docentes no dedican tiempo suficiente para la promoción de la lectura; (...) la lectura se fundamenta en textos de tipo académico que responden a cánones literarios; (...) no existe un plan de lectura que involucre a los docentes en la reflexión de sus propias prácticas. (p. 160)

Las autoras concluyen que la lectura debe convertirse en una opción para formarse como ciudadanos, construyendo espacios de interacción a partir de los contenidos y los contextos sociales, promovidos desde el aula de clase.

Aunque la relación lectura-ciudadanía no es el asunto focal en la presente investigación, la construcción de un aula de clase que promueve la expresión de los puntos de vista de los niños y niñas, su autonomía y sus derechos ligados a sus procesos cognitivos, son un referente necesario para la presente investigación. En ese sentido, se focaliza un aprendizaje contextualizado en la formación social y cultural de los niños y niñas. Es significativo el énfasis que Pineda & Castaño (2014) hacen sobre la necesidad que tienen los maestros de alejarse de sus prácticas convencionales y resignifiquen su trabajo en el aula, permitiendo que los estudiantes adquieran unos aprendizajes para ingresar más fácilmente al campo de la lectura y la escritura y la ciudadanía.

En ese sentido, no solamente es leer, sino también que adquieran las herramientas para producir sus propios textos y leerlos en las distintas áreas de estudio para modificarlos, reflexionarlos y socializarlos con sus pares y llegar a transformar su contexto. En estos días, entre una gran diversidad de herramientas que median el proceso lector, resulta especialmente significativo el rol que desempeñan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y que inciden, de una manera amplia, en el proceso lector desbordando la concepción convencional de lectura. En la presente investigación, las TIC se entienden como recursos mediadores del proceso lector de las niñas y niños en el aula de clase, y que igualmente, inciden en el proceso de formación de estos como ciudadanos desde el contexto del aula de clase.

Estas se pueden presentar de tres diferentes formas, de acuerdo a Cabero (2015): “TIC (tecnologías de la información y comunicación), TAC (tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento) y TEP (tecnologías para el empoderamiento y la participación)” (p. 19). Se abordará esta investigación con la incorporación de las TAC, que permita repensar las tecnologías en su rol de mediadoras en el proceso de construcción de ambientes para el aprendizaje de la lectura y que permitan alcanzar resultados significativos tanto de aproximación al contexto sociocultural de los estudiantes, como a los procesos de pensamiento necesarios para la construcción de la ciudadanía.

1.5. Justificación del problema

Plantear el desarrollo de una competencia lectora en estudiantes de grado 7° en el contexto de la institución escolar pública, debe ser una tarea común en el componente curricular en lengua materna. En el marco del presente trabajo, la competencia lectora es un elemento de referencia que se vincula de manera directa a las mediaciones digitales como ^{nuevas} herramientas mediadoras en el proceso de construcción de tal competencia. Esto es así, en tanto los procesos lectores vinculan las disciplinas o campos de conocimiento a sus propias dinámicas de comprensión textual, ya que no son procesos exclusivos de la Enseñanza de la Lengua materna. De esta manera, esta investigación es un aporte al énfasis de la maestría en tanto que aborda la exploración de los procesos lectores de los estudiantes en

su acceso a diversos tipos de contenidos y formatos textuales mediados por recursos TAC y a las modalidades de lectura que permiten el acceso y usos potenciales de contenidos y formatos textuales. Como resultado, se evidenció que esta perspectiva de la lectura mediada por recursos TIC-TAC promueva en el contexto escolar contenidos y dinámicas de aprendizaje que son el soporte de procesos de construcción de conocimiento y de participación de los estudiantes como miembros de sus grupos o comunidades, sean estos la familia, el vecindario o el entorno escolar.

2. Marco de referencia

2.1. Referentes conceptuales

A partir de las consideraciones previas, se plantea esta investigación enfocada en el proceso de lectura en lengua materna y las opciones de fortalecimiento de este proceso, a partir de las actividades lectoras en el aula de clase mediadas por recursos TIC. A su vez, este proceso se aborda desde la mediación que ofrecen las TAC, como estrategia pedagógica y de aprendizaje. Los referentes conceptuales relacionados con estos componentes de la investigación, sus relaciones y funciones son abordados a continuación.

2.2.1. Concepciones sobre lectura

La lectura se entiende como una tarea compleja en la que intervienen diferentes procesos de pensamiento e involucra diversos contextos y participantes. En el marco de esta investigación, la lectura se asume como una modalidad de comunicación e interacción entre personas, caracterizada por un cúmulo de relaciones y funciones establecidas entre sus diferentes factores. Franco, Cárdenas y Santrich (2016) la definen como:

... uno de los procesos más importantes en la comunicación de los seres humanos, y en el contexto escolar se referencia como la base sobre la cual se asientan los demás aprendizajes del individuo. Tal carácter de la lectura la convierte en un elemento poderoso que favorece el desarrollo cognitivo y social del ser humano. (p. 307)

Es esencial entender que la lectura fundamenta la actividad académica de los niños, niñas y jóvenes en el contexto escolar y es la piedra angular de sus logros y alcances en los diversos campos del saber que se evidencian en la cotidianidad de la escuela. Sin embargo, es igualmente, un proceso dinámico y abierto a las transformaciones y exigencias de los contextos socioculturales en los que se inserta la institución escolar y la familiar. De esta manera, este proceso responde a dinámicas subjetivas y objetivas presentes en los planos individual y social.

Arenas (2015) explica esta relación entre lo individual y lo social del proceso lector como “una actividad compleja para entender e interpretar textos escritos, con diferente intenciones y objetivos, (...)” (p. 11). Para ello, el lector debe emplear el conocimiento que tiene de la realidad que constituye su “conocimiento del mundo” y de los textos, que corresponde a sus “conocimientos textuales” (Arenas, 2015, pág. 11). Ello significa que cuando un niño, niña o joven enfrenta el desafío de la lectura, se evidencian vínculos del entorno social y cultural, de sus representaciones mentales (significados y sentidos) y de los códigos escritos compartidos a través de la lengua escrita. La autora concluye afirmando que para ello se requiere “dominar las habilidades de descodificación y las estrategias para procesar activamente el sentido y los significados del texto” (Arenas, 2015, pág. 11). Por lo tanto, el proceso lector abre un camino de opciones y desafíos para los niños, niñas y jóvenes para que, a través del texto escrito y sus mediaciones, ya sean convencionales (textos impresos) o digitales, desarrollen y afiancen su capacidad para construir significados y sentido posibles de la realidad y sus propias posturas frente a ella.

El principal agente de este proceso, el lector competente, es aquel que puede comprender los diferentes niveles de un texto y que, además, desarrolla una actitud activa y participativa en su proceso lector. Esta consideración requiere aclarar el concepto de competencia, la cual se define de manera amplia como un saber hacer en contexto, como el “conjunto de conocimientos, actitudes, disposiciones y habilidades (cognitivas, socio afectivas y comunicativas), relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores” (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 24). La competencia implica conocer, ser y saber hacer; es decir, usar apropiadamente los conocimientos adquiridos en diferentes situaciones o en un conjunto de circunstancias en el que se escribe un hecho, una actitud o un comportamiento (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 24). Solé (1997) considera que la lectura es un proceso dinámico-participativo donde el sujeto/lector entiende, comprende e interpreta un texto escrito en correspondencia con la propia dinámica del texto en su contexto, contribuyendo y enriqueciendo la

comprensión de la vida y el reconocimiento del mundo. Así, el lector pone en juego, a la vez, sus conocimientos del mundo y del texto para comprender el significado, situándonos en una concepción interactiva del proceso de lectura (Colomer & Camps, 1996; Solé, 2012).

En el marco de esta concepción interactiva, la comprensión lectora establece un vínculo con el propio proceso de aprendizaje, que no necesariamente se localiza en el campo de la lengua materna, pero fundamenta el aprendizaje en los diversos campos, ello plantea que “(la) lectura comprensiva, entonces, no puede ser considerada como un hecho aislado al margen del proceso de aprendizaje” (Montenegro, Cárdenas, Santrich, 2016, p. 298), sino que supera la decodificación de signos gráficos. Para Colomer y Camps (1996) se constituye, igualmente, en “...un acto de razonamiento, saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una interpretación del mensaje escrito” (p. 36).

2.2.2. Comprensión lectora y aprendizaje

La íntima relación entre el proceso de aprendizaje y el proceso de lectura se manifiesta explícitamente en el ámbito académico. En ese sentido, la comprensión lectora sustenta un sinnúmero de operaciones cognitivas que fundamentan el complejo proceso de aprendizaje en variados campos del saber. Ello quiere decir que los niños, niñas y jóvenes en el contexto escolar median sus procesos cognitivos a partir del sistema escrito de la lengua, dispuesto en tipos específicos de formatos escritos, que son representaciones de la realidad que aquellos incorporan a su propio sistema de representaciones mentales. Si bien la lectura no es la única representación de la realidad, mediadora en el proceso de aprendizaje, sí ocupa un puesto de privilegio en este. Comprender un texto escrito es establecer un tipo específico de relación dinámica (interacción) entre el lector, el contenido representado en el código escrito, y las intenciones o propósitos del escritor.

Esta perspectiva de la lectura como mediadora de procesos cognitivos se privilegia en el entorno escolar, y sus resultados se evalúan a través de pruebas de comprensión lectora. Ejemplo de esto es su inclusión en un apartado específico dentro de las evaluaciones internacionales Pisa, que asume la comprensión lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear, reflexionar e

interesarse en textos escritos, con el fin de lograr las metas propias, desarrollar sus conocimientos y su potencial personal, y participar en la sociedad (OECD, 2016b)”, según el Instituto Nacional de la Evaluación Educativa de México, (INEE, 2016, p.71) y las pruebas del Índice Sintético de Calidad nacional es sobre el desempeño de las instituciones educativas y de sus estudiantes en diversos niveles formativos. De su parte, Solé (2012) evidencia igualmente el vínculo significativo entre el proceso lector y el proceso de aprendizaje, que implica el desarrollo de una competencia lectora:

La competencia lectora puede empezar a construirse muy pronto, a través de la participación de los niños en prácticas cotidianas, vinculadas al uso funcional y al disfrute de la lectura, en la familia y en la escuela, en situaciones en las que cuando las cosas funcionan correctamente, se pueden empezar a generar lazos emocionales profundos entre la lectura y el lector debutante. (p. 49)

Con esto se acepta que leer es un proceso más complejo que sobrepasa tanto la decodificación lectora como el nivel literal de interpretación del texto, para garantizar el desarrollo de otras habilidades que implican la relación de los niños y niñas con sus entornos vitales, en conexión con el académico y los procesos psicosociales, psicolingüísticos que fundamentan el vínculo entre lenguaje y pensamiento y se logra un encuentro donde el lector aporta sus propios saberes que relaciona con las ideas expuestas en el texto (Canet-Juric, Urquijo, Richard y Burin, 2009).

Por ello, la competencia lectora en el marco de la presente investigación responde a los siguientes aspectos, fundamentados en Lluch y Zayas (2015): “acceso y obtención de la información; desarrollo de la comprensión global del texto y la elaboración de su interpretación; reflexión y valoración de los contenidos; reflexión y valoración de la forma textual” (p. 23).

En esta misma línea, Montenegro y Haché (1997) plantean la comprensión lectora como:

...la reconstrucción del significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de las operaciones mentales que realiza el lector para darle sentido a las pistas encontradas. Se trata de un concepto

esencialmente dinámico que se desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que se suministra al texto. (p. 45)

En consecuencia, para lograr un aprendizaje eficaz, es necesario que el docente analice, defina y seleccione contenidos y estrategias para el trabajo de aula, que resulten significativos en términos de su vinculación con las experiencias previas de los estudiantes y del potencial de incorporación de estos a los procesos cognitivos de los niños, niñas y jóvenes. Como expresa Ausbel (2002): “Cuando intentamos influir deliberadamente en la estructura cognitiva para maximizar el aprendizaje y la retención de carácter significativo, así como la transferencia, llegamos al corazón del proceso educativo” (p. 39). Con este fin, el docente de lectura debe integrar a sus acciones de aula, estrategias que faciliten el acceso al proceso lector y le permitan al estudiante ser partícipe de este factor significativo. Solé (2012) propone tres estrategias básicas:

1. Dotar de finalidad personal a la lectura y planificar la mejor manera de leer para lograrla.
2. Inferir, interpretar, integrar la nueva información con el conocimiento previo y comprobar la comprensión durante la lectura.
3. Elaborar la información, recapitularla, integrarla, sintetizarla y, eventualmente ampliarla, siempre que la tarea lo requiera. (p. 53)

Estas estrategias se organizan en un procedimiento de tres etapas: pre lectura, durante la lectura y pos-lectura (Solé, 1994) que se evidencian en la estrategia didáctica y que permiten un mayor nivel de organización y monitoreo del proceso en el contexto del aula de clase. Este planteamiento permite organizar el proceso lector en el aula de clase, haciéndolo evidente a los estudiantes en su intención, su secuenciación, su coherencia interna y su aplicación y vinculación a nuevos contextos.

2.2.3. Nuevas Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento -TAC.

Las TAC redimensionan la utilización significativa de las TIC (Tecnologías de la información y la Comunicación) incorporadas en modelos pedagógicos centrados en el alumno y en el potencial de conectividad. Cabero (2015) destaca el uso de las TIC en el contexto de aprendizaje de los estudiantes, y su naturaleza instrumental:

Desde la concepción de las TIC, sus recursos son fundamentalmente percibidos como facilitadores y transmisores de información y recursos educativos para los estudiantes, que pueden ser adaptados a las necesidades y características independientes de los sujetos, pudiendo conseguir con ellos una verdadera formación audiovisual, multimedia e hipertextual. Desde esta posición, los conocimientos que se deben tener para su utilización se centran fundamentalmente en la vertiente tecnológica e instrumental. (p. 46)

Se enfatiza el uso de las TIC con una orientación más enfocada en desarrollar en los estudiantes las habilidades para su uso, su aplicación instrumental pero no como recursos de interacción entre los usuarios y los procesos de conocimiento. De esta manera, Cabero (2015) plantea que abordando el ámbito de las TAC “estos recursos e instrumentos se convierten en facilitadores del aprendizaje y la difusión del conocimiento... concebidos...como herramientas para la realización de actividades para el aprendizaje y el análisis de la realidad circundante por el estudiante. (p. 46)

Ello significa una oportunidad para los docentes de apropiarse los recursos TAC como mediadores en sus propias prácticas educativas y en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, generando opciones de transformación en las acciones metodológicas de aula. Cabero (2015) afirma que:

Se trata de que el docente las movilice no para reproducir modelos tradicionales de enseñanza, sino aplicarlas para crear innovaciones educativas y buscar en su aplicación nuevos usos

educativos, para que el alumnado las utilice como instrumentos de formación y conocimiento y no simplemente como herramientas tecnológicas e instrumentales. (p. 46)

Ello puede ser posible desde propuestas como grupos o clubes de lectura que pueden ser mediados por recursos tecnológicos y web (Lluch y Zayas, 2015). Desde esta mirada, las competencias que el docente requiere deben localizarse en los contextos de las acciones educativas como fundamento de la construcción de entornos formativos (Cabero, 2015).

En la sociedad actual, el conocimiento de los elementos básicos de las nuevas tecnologías es necesario, pero no suficiente. Además de lo reseñado, se recoge el conjunto de razones que justifican su utilización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre las que destaca “la aparición de nuevos canales de comunicación respecto a los cuales desconocemos sus verdaderas potencialidades para el aprendizaje” (Cabero, 2001, p. 2). En este sentido, se localizan las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en el contexto de la gestión del conocimiento (Coll, Mauri & Onrubia, 2008), al cual también pertenecen los escenarios escolares en la sociedad globalizada. Ello significa que los recursos TAC, en la presente investigación, son recursos tecnológicos (por ejemplo, recursos digitales como tabletas, celulares, sitios web, etc.) que son apropiados como recursos mediadores en el proceso de lectura en el aula de clase, y que plantean determinadas interacciones y procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes.

2.2.3.1. Tecnología en el aula

La tecnología es un medio que ayuda a explorar el conocimiento, es decir, asume un papel de mediación entre los estudiantes y el objeto de aprendizaje. En ese proceso, el rol del profesor se resignifica, entre otros, como un diseñador de espacios de aprendizaje, en los que se “destaca la planificación de actividades con tecnologías... a partir de un modelo educativo que las guíe y les dé coherencia”. (Moreira, Gutiérrez, Vidal, 2012, p. 36) De esta manera, la incorporación de las tecnologías en el aula de clase como mediadoras del proceso de lectura, permite abordarlas como un

soporte del proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento (TAC). Domínguez (2009)

plantea que:

Las herramientas tecnológicas deben emplearse para permitir que los estudiantes comuniquen e intercambien ideas, construyan conocimiento en forma gradual, resuelvan problemas, mejoren su capacidad de argumentación oral y escrita y creen representaciones no lingüísticas de lo que han aprendido. Este enfoque del uso de las tecnologías ayuda a los profesores a medir el nivel de comprensión de los estudiantes y además apoya a los discentes a dirigir su propio aprendizaje. (p. 148)

Por ello, las tecnologías vinculadas al proceso de lectura en el aula de clase promueven el acercamiento al proceso de aprendizaje y conocimiento de una manera autónoma, en tanto que los niños y niñas asumen su formación con una orientación hacia metas de aprendizaje que inciden en su propio desarrollo, guiados secuencialmente a través de etapas coherentes y organizadas y con propósitos de aprendizaje jerarquizados y claros. Estas características responden claramente al vínculo existente entre las TIC y las TAC.

Se señala, luego, la necesidad de que los docentes comprendan las profundas transformaciones que los nuevos tiempos traen a las aulas de clase con la incorporación de recursos tecnológicos (Coll, 2011, p. 114). Particularmente, en el proceso de la lectura que se ve transformado ante las nuevas mediaciones tecnológicas (Solé, 2012).

En síntesis, las exigencias de la sociedad posmoderna, demanda de lectores no ingenuos, de mente dinámica y actitud de apertura y criticidad frente a los inmensos volúmenes de información. Solé (2012) aclara que “Formar lectores equivale a formar ciudadanos que puedan elegir la lectura para una variedad de propósitos, que sepan qué leer y cómo hacerlo, que puedan utilizarla para transformar la información en conocimiento” (p. 50).

2.2.3.2. Integración de las Nuevas Tecnologías para la gestión curricular o pedagógica

Coll y Monereo (2008) definen la preeminente relevancia de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el escenario educativo, en el surgimiento de nuevos escenarios para los procesos de aprendizaje y enseñanza, y de desarrollo de los individuos en los ámbitos social, cultural, político, económico, y en general del desarrollo humano, trascendiendo los límites de lo estrictamente técnico-instrumental. Estos autores, desde la psicología de la educación plantean que se debe indagar sobre los cambios que sufren los actores educativos a partir de las interacciones mediadas por los formatos tecnológicos.

En lo concerniente a la relación entre transformación pedagógica e integración de las nuevas tecnologías para la gestión curricular, Sánchez (2008) enmarca este tipo de usos con el propósito de apoyar las disciplinas o contenidos curriculares haciendo del aprendizaje, los objetivos, y las estrategias de individualización y planeación educativa el centro del proceso y no los recursos tecnológicos en sí mismos. A este respecto desde el marco de la alfabetización digital, Coll, Mauri y Onrubia (2008) consideran que el concepto de alfabetización digital o tecnológica “comporta... conocer las prácticas socioculturales asociadas al manejo de los recursos simbólicos y las tecnologías en cuestión y ser capaz de participar en dichas prácticas, utilizando unos y otras de manera adecuada” (p. 97). Ello implica que los recursos tecnológicos como mediadores en el proceso lector, forman a niños, niñas y jóvenes no sólo como sujetos alfabetizados funcionalmente, sino como sujetos participantes de procesos socioculturales en escenarios más amplios y diversos que el contexto del aula escolar.

Con relación a esta realidad, Area (2010) evidencia que no necesariamente la incorporación de recursos tecnológicos en las prácticas escolares, define un cambio o transformación de las prácticas de los docentes. Se señala así, el desafío de la presente investigación frente a las propias prácticas de la docente-investigadora y su proceso de construcción de una actitud y postura críticas frente a su campo de saber y sus propias fortalezas y debilidades como pedagoga de la lengua Castellana.

3. Diseño metodológico

3.1. Enfoque de la investigación

El presente estudio se fundamenta en un enfoque de investigación cualitativo, cuya finalidad es la interpretación y análisis sobre el proceso de lectura mediado por recursos TIC-TAC en estudiantes de grado 7° en un colegio público, entendido como la población de la investigación. Izcara (2014) señala que este enfoque, de naturaleza inductiva, “busca responder al ‘cómo’ y ‘por qué’ de los fenómenos sociales... de manera abierta, flexible e impredecible” (p. 12). Es decir, no se limitan a la recolección, clasificación e interpretación estadística de información, como lo hace el enfoque cuantitativo. Al contrario, asume a sus participantes desde el enfoque de casos múltiples, en el que se logra la identificación de diversos factores frente al proceso lector, y cuyas experiencias y posturas frente a sus procesos de lectura nutren el proceso de la investigación.

3.2. Tipo de investigación

La presente investigación responde al enfoque cualitativo, desde la teoría fundamentada y con énfasis en casos múltiples. Strauss & Corbin (2016) definen la investigación cualitativa como “...cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación”. (p. 12). Ello significa que la mayor parte de la investigación responde al análisis interpretativo, aunque haya inclusión de ciertos datos estadísticos, estos son elementos de referencia. De otro lado, la teoría fundamentada (Strauss & Corbin, 2016) hace referencia a “...una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación” (p. 13). Ello significa que no existe una teoría preconcebida que defina elementos teóricos y conceptuales de manera definitiva. Esta “comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos” (Strauss & Corbin, 2016, p. 14). En esencia, la teoría fundamentada no se sustenta en constructos teóricos previos, ni plantea hipótesis únicas o definitivas: “Debido a que las teorías fundamentadas se basan en los datos, es más posible que

generen conocimientos, aumenten la comprensión y proporcionen una guía significativa para la acción” (Strauss & Corbin, 2016, p. 14). Por lo tanto, el rol de docente-investigador proyecta su capacidad analítica interpretativa y le plantea el desafío de construir conceptos teóricos relevantes y diseñar cuerpos teóricos surgidos de los contextos en los que se localiza la investigación.

Adicionalmente, la presente investigación define las razones que sustentan la elección del tipo de investigación cualitativa y la selección de la muestra a partir de los casos múltiples:

- Los fenómenos de lectura observados en los jóvenes no responden a variables únicas de tipo cuantificable per se.
- El proceso de aprendizaje de la lectura en sus diferentes sub-procesos (literal, inferencial y crítico) no es un proceso mecánico de prevalencia cuantificable, sino un proceso socio, cultural y cognitivo cuyos subprocesos son complejos y cualitativamente complementarios.
- Existen procesos cognitivos y estilos y ritmos de aprendizajes variados y disímiles de los estudiantes, que requieren ser abordados desde perspectivas complementarias.
- Se debe buscar un elemento de pragmatismo que aproxime el proceso de la investigación a las condiciones reales de los participantes y responda a las necesidades y expectativas de estos (Creswell, 2005, citado por Hernández & Mendoza, 2008).

De otra parte, la coherencia entre el tipo de investigación y el enfoque seleccionado se evidencia a partir del abordaje del proceso de comprensión lectora desde las diferencias individuales y grupales de acceso y uso a los recursos TAC que hacen los estudiantes, así como de sus potenciales estrategias en esta aproximación, y que constituyen una relación mediadora entre los procesos cognitivos y el proceso lector. En tal sentido, las diferentes fases de la investigación permitirán definir la coherencia total.

Hernández, Fernández y Baptista (2006) plantean que “a diferencia del proceso cuantitativo, no hay una etapa específica en la cual se elabore la definición (de la muestra)” (p. 562). De tal manera, la selección de casos múltiples en esta investigación se entiende como una etapa necesaria, pero no

definitiva, en cuanto el proceso cualitativo es dinámico y flexible y se ajusta constantemente conforme a los ritmos del ejercicio interpretativo. Hernández et al (2006) afirman que “en las investigaciones cualitativas en lugar de preguntarnos: ¿quiénes van a ser medidos?, nos cuestionamos: ¿qué casos nos interesan inicialmente y dónde podemos encontrarlos?” (p. 562).

3.3. Corpus de la investigación (universo poblacional y muestra)

Los participantes son 38 estudiantes de grado 6º (2016), entre quienes se encuentran 22 niñas y 16 niños. Sus edades oscilan entre los 9 y los 14 años. Sus sitios de residencia se localizan principalmente en la zona 18 (65%), pero algunos de ellos vienen de otras zonas aledañas como San Cristóbal y Tunjuelito. Sus familias se ubican en los estratos socio económicos 1, 2 y 3. De la misma manera, aproximadamente el 75% de estos niños y niñas viven con sus padres, pero un 25% tiene familias disfuncionales, de acuerdo a la información suministrada en los observadores del estudiante y los registros de matrícula institucional.

Las dificultades de aprendizaje que se manifiestan comúnmente en el aula de lengua materna y que han sido observadas aleatoriamente por la docente investigadora, corresponden al marco de referencia sobre dificultades y alteraciones de aprendizaje definidos por el MEN (2017b), referidos a trastornos y discapacidades de los estudiantes en el marco de las políticas de inclusión.

Es relevante el hecho señalado en este documento en cuanto a que:

...todo estudiante, independientemente de si tiene o no un diagnóstico de discapacidad, requiere el despliegue de apoyos y adaptaciones. En múltiples ocasiones los apoyos de los estudiantes con discapacidad son más visibles o llamativos, lo que no significa que estos colectivos sean los únicos que los requieran. (MEN, 2017b, p. 41).

Si bien los estudiantes participantes en esta investigación no estaban ni fueron diagnosticados con referencia a trastornos o dificultades de aprendizaje, si fue posible identificar en ellos características específicas conforme a las especificidades propuestas en el documento MEN (2017b). Inicialmente, las referidas a dificultades del predominio atencional y de hiperactividad e impulsividad,

según los descriptores del documento MEN (2017b, anexo 12). Las dificultades reconocidas frente al primer dominio fueron:

Se pierden fácilmente cuando están escuchando, leyendo, copiando, redactando, hablando, calculando. No consiguen culminar las tareas que se les asignan, aunque no las hayan abandonado. Toman más tiempo que los demás para realizar las actividades. Necesitan que las instrucciones se les repitan más de una vez, en diversas ocasiones y ante diferentes actividades de distinta complejidad. Suelen tener pocos amigos, aunque más íntimos y estables. (p. 44)

Estas características se observaron en, aproximadamente, diez de los estudiantes participantes.

Por otro lado, frente al segundo dominio, el de hiperactividad e impulsividad, se reconocieron las siguientes características:

Exceso de movimiento, producción de ruidos y gestos. Inquietud constante. Irregularidad en el desarrollo del trabajo. Abandono en la realización de las tareas. No esperan el turno, quieren todo al instante. Se levantan constantemente de sus puestos y se desplazan por el salón sin razón aparente. (p. 45)

Los instrumentos de seguimiento de estudiantes desde la oficina de orientación en el colegio IED Enrique Olaya Herrera, se fundamentan en este documento del MEN (2017b), desde el instrumento de seguimiento de adaptaciones globales a las metas de aprendizaje (anexo 13). Adicionalmente, con relación a los procesos del lenguaje el documento MEN (2017b) sobre dificultades y discapacidad de los estudiantes, caracteriza los trastornos específicos del lenguaje (TEL) en tres dominios: fonético, fonológico o sintáctico, semántico o pragmático (Tabla 3); y lectura y escritura (Tabla 4). Desde estos dominios fue posible reconocer en los estudiantes participantes de la investigación, las siguientes dificultades a partir de la lectura del texto de la prueba diagnóstica (Anexo 1).

Tabla 3 Principales características de los estudiantes diagnosticados con TEL que pueden observarse en el aula formal (MEN, 2017b, p. 45, 46)

Dificultad identificada	Características
Niños con dificultades en los componentes fonético, fonológico o sintáctico	<p>Presentan dificultades de articulación y tienden a producir enunciados que no se comprenden.</p> <p>Emplean enunciados confusos de una o dos palabras que no mejoran con la repetición apoyada en un adulto o en un par.</p> <p>Evidencian una producción deficiente de oraciones: frases cortas, con ausencia de conectores y desorganizadas.</p> <p>Presentan mejor comprensión de emisiones de otros, comparada con su producción oral, aunque la comprensión puede verse afectada si el interlocutor habla rápido, utiliza enunciados largos y complejos, palabras poco frecuentes o con más de un significado.</p>
Niños con dificultades en los componentes semántico Pragmático	<p>Su articulación en general es buena. Pueden tener alguna ligera dificultad.</p> <p>Su habla es fluente, a menudo les cuesta callar. Pueden utilizar frases aprendidas para “rellenar” el discurso.</p> <p>En general, no evidencian dificultades para estructurar gramaticalmente los enunciados que producen.</p> <p>Su principal dificultad se centra en la comprensión. Hacen interpretaciones literales de los enunciados, tienen dificultades para inferir la intención comunicativa de su interlocutor, no logran mantener la coherencia temática en las conversaciones, pueden evidenciar una tendencia a repetir las emisiones de los demás o a comentar una y otra vez un tema que ya se ha dejado atrás.</p>

Estas dificultades son recurrentes en el aula de clase. Si bien no se diagnosticaron los estudiantes participantes en la investigación, las dificultades descritas en las tablas 3 y 4 son el referente normativo en estos ámbitos para los contextos escolares en colegios públicos.

Los ámbitos en lectura y escritura los presenta la tabla 4, abajo. Se presenta allí un perfil general identificado en los colegios públicos del país. El documento MEN (2017b), tanto en la tabla 3 como en la 4 se refiere a tales dificultades como alteraciones, citando a Semrud-Clikeman y Teeter, (2007):

...las alteraciones específicas en el aprendizaje escolar se refieren a un conjunto de dificultades estrechamente asociadas con la adquisición de ciertas habilidades académicas, que no implican un detrimento en el funcionamiento cotidiano ni en la adaptación de los niños o jóvenes en quienes se diagnostican. En este sentido, se presentan concretamente en el entorno del aula y ante

demandas que exigen el uso y despliegue de conocimientos o habilidades vinculadas con la lectura, la escritura y el cálculo. (p. 46)

Tabla 4 Principales características de los estudiantes diagnosticados con TEL que pueden observarse en el aula formal. (Tomado de MEN 2017b, p. 47)

Dificultad identificada	Características
Posibles alteraciones específicas en el aprendizaje relacionadas con la adquisición de la lectura	Tienen dificultades con la lectura en voz alta y en silencio.
	Omiten sílabas de las palabras que leen, cambian las palabras y se “inventan”
	otras, tienen dificultades para atender a los signos de puntuación y pueden saltarse de renglón mientras leen.
	Les cuesta leer palabras de su propia lengua que no sean muy frecuentes o comunes. Les cuesta leer pseudo palabras, esto es, palabras que no existen en su lengua materna, pero que tienen una configuración parecida a aquellas propias de su idioma.
Posibles alteraciones específicas en el aprendizaje relacionadas con la adquisición de la escritura	Les cuesta trabajo diferenciar palabras homófonas (p. ej.: tubo y tuvo; votar y botar).
	Si una letra se cambia en una palabra y da origen a otra distinta, les cuesta diferenciar la palabra original de la nueva (p. ej.: meta y mesa, salto y salmo). Lo mismo ocurre si se cambia el orden de las consonantes en una palabra dada (p. ej.: freno y ferno, falso y flaso).
	Leen sílaba a sílaba y les cuesta integrar palabras y oraciones.
	Cuando escriben, confunden unas consonantes con otras, de modo constante y sistemático (p. ej.: b con d, p con g, t con f).
	Omiten sílabas o letras en las palabras que escriben y tienen dificultades para reconocer el inicio y fin de una palabra y sus límites con otras. Por ello, en muchas ocasiones escriben como hablan. No segmentan el discurso escrito en palabras diferentes unas de otras.
	Intercambian letras en palabras que tienen sílabas complejas y que no les son frecuentes (p. ej.: pueden escribir falmigo en vez de flamingo).
	Pueden escribir en espejo o al revés determinadas letras.
	Su producción escrita mejora si pueden copiar, pero no si les dictan.

Estas alteraciones son referentes del perfil mínimo observado en los estudiantes participantes en la investigación que se describen en la tabla 5.

Para ello se utilizó un texto narrativo Un Día en la Perrera. Autor: Gonzalo Mallarino, (2006) de aproximadamente 2700 palabras, con vocabulario, frases, eventos y contextos familiares para ellos. Este texto corresponde al empleado en la prueba diagnóstica general del grupo. Los resultados se describen a continuación (Tabla 5).

Tabla 5 *Caracterización de dificultades de lectura en voz alta y silenciosa*

Lectura en voz alta y baja	Número de estudiantes
1. Silabeo – dificultad en lectura fluida de oraciones.	25/38
2. Ausencia de pausas adecuadas marcada por los signos de puntuación.	12/38
3. Repetición de palabras y frases.	15/38
4. Volumen de voz bajo.	30/38
5. Retención de información (vocabulario, frases cortas e información específica) en su memoria a corto y mediano plazo	25/38
6. Lapsos de atención (entre 4 y 5 minutos): lectura silenciosa, resolución de actividades, como cuestionarios.	18/38
7. Comprensión de oraciones simples no genera dificultades, pero las oraciones compuestas producen mayor dificultad	28/38

Nota: Conceptos basados en el documento MEN (2017b)

Entre las alteraciones, los resultados evidenciaron una tendencia hacia las dificultades de silabeo y volumen de la voz en la lectura en voz alta. Aunque pudiera existir algún tipo de vínculo entre estas dificultades y la capacidad de comprensión lectora, ello va más allá de los objetivos de la presente investigación. De otra parte, las pausas y la repetición de palabras y frases señalan otro problema significativo en la lectura en voz alta, que de la misma manera caracteriza al grupo de 7° participante en la investigación y que podría vincularse de manera indirecta con el planteamiento del problema abordado.

De manera más específica, la retención de información y los lapsos de atención, sobre todo durante la lectura silenciosa individual señalan aproximadamente la mitad de los estudiantes para quienes abordar el texto escrito y las actividades de lectura representa una tarea más compleja de lo

esperado. De su parte, la comprensión de las oraciones compuestas produce mayor dificultad que la de oraciones simples, manifestándose en la dificultad de generar ideas más elaboradas en cuanto a relaciones de causa-efecto o al establecer razones sobre las acciones de los personajes.

Respecto al universo poblacional en la investigación, este corresponde a 38 estudiantes del grado 7º, a partir de los cuales se realiza el estudio colectivo o de caso múltiple. Es viable el desarrollo del estudio con este grupo en tanto que la docente-investigadora fue la docente titular de la asignatura de Lengua Materna. El estudio se definió como un proyecto investigativo de aula, cuyas intervenciones pedagógicas podrían ser replicadas, pero con el grupo 703 como el grupo participante principal.

3.4. Unidad de análisis

En términos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2016), la unidad de análisis corresponde a los conceptos esenciales relacionados en la pregunta de investigación, es decir, la configuración conceptual del fenómeno observado. Ello significa plantearse el qué (comprensión lectora) y el cómo (los recursos mediadores y la estrategia didáctica) y la forma como los estudiantes interactúan con estos componentes como sujetos dinamizadores de la comprensión lectora.

3.5. Categorías de análisis

LA presente investigación se enfoca en tres categorías esenciales de análisis: la comprensión lectora (CL), los recursos TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), y la estrategia didáctica en la que se correlacionan las dos primeras y se evidencian o no los elementos e interacciones del proceso. Debido a la naturaleza cualitativa del presente proyecto, la docente-investigadora propone estas tres categorías iniciales, pero asumiendo que, a partir del proceso de observación, recolección, análisis, triangulación e interpretación de los datos recolectados, debe emerger una gran diversidad de categorías que ampliarían y transformarían esta perspectiva inicial.

3.5.1. Matriz categorial

La matriz de análisis e interpretación en el proceso de investigación se construye a partir de las tres (3) categorías básicas: Recursos TIC-TAC, comprensión lectora y estrategia didáctica implementadas en el contexto del aula de lengua materna. Se asume que, si bien estos son procesos que se relacionan íntimamente en el proceso lector, son un referente esencial de investigación una vez que permiten a la investigadora organizar y desarrollar de manera sistemática las observaciones, el análisis y las potenciales interpretaciones sobre las relaciones que pueden surgir en el proceso.

De la misma manera, la matriz categorial de análisis plantea relaciones que no se verifican de manera única y unidireccional.

Tabla 6 *Matriz categorial*

Categorías		Componentes de Observación por categoría	
Recursos TIC-TAC	Organizadores gráficos Digitales	Historieta Digital	Póster digital
Elementos de comprensión lectora	Vocabulario- contexto Sentido global textual	Situaciones Sociales	Contexto de la historia - contexto real Postura personal
Estrategia didáctica	Organizada a partir de una secuencia de etapas: Activación de finalidad lectora (presentación del asunto) Vinculación de conocimientos previos (preguntas vinculantes) Valoración de comprensión (cuestionario de evaluación) Elaboración de la información y comprensión fundamentada de los contenidos (a través de los productos digitales construidos)		

Estas categorías constituyen una relación en la que la lectura desempeña un papel de mediación entre los niños y la realidad circundante, permitiéndoles “...construir activamente

significados...estructuras complejas de aprendizaje; producir textos; y alcanzar competencias lingüísticas comunes de comprensión y producción textual”. (Flores & Martin, 2006, págs. 75, 76).

Los elementos de comprensión Lectora abordados en el proceso de la investigación fueron:

- Sentido global del texto. Este corresponde al asunto esencial que plantea el texto organizado en términos de unidades escritas básicas (proposiciones, oraciones) y su organización en una estructural textual, en este caso la narrativa que señala un inicio, un desarrollo y un desenlace o finalización- “superestructura” (Van Dijk, 2005, p. 53). En términos de la narración en el texto leído, se observan los referentes temporal, secuencial y causal en el desarrollo de sus eventos.
- Vínculo vocabulario-contexto. En la construcción del sentido del texto, el léxico y su vínculo con un referente contextual es vital para que el lector logre interactuar de manera activa con los eventos narrados. Ello significa que el lector implica los significados léxicos desde el propio referente textual, pero, además, lo vincula con contextos posibles de su propia experiencia de vida.
- Situaciones sociales-culturales. Se entienden como el trasfondo de eventos significativos de la vida social y cultural que el texto evidencia y refiere en su propio componente narrativo, pero que, además, refleja elementos y relaciones del contexto sociocultural del propio lector y que este logra o no relacionar a sus propias experiencias de vida.
- Intencionalidad del autor. Este componente le plantea al lector explorar aquellas razones, explícitas o implícitas, que evidencia el autor en sus entramados de ideas.
- Postura personal. El lector logra valorar los contenidos narrativos y construye una perspectiva personal, compartida o no, sobre el contenido textual y fundamentado, en general, desde los componentes precedentes.

3.5.2. Comprensión lectora (CL)

La CL está definida por la relación del lector con el texto escrito, el cual es mediado por la lengua, además, por la propia forma del texto (en este caso las características físicas del libro como

recurso mediador) y de otros elementos de tipo impreso convencionales (imágenes, fotos, figuras, diagramas, etc.). Estos elementos permiten definir un contexto específico de aprendizaje de la lectura mediada por recursos convencionales en contraposición a un proceso de comprensión lectora mediado por recursos TAC (objetivo uno). La observación de las características de este contexto inicial de lectura convencional suministra un paso esencial, no solamente enfocado en los resultados de las pruebas de comprensión lectora PISA, reportadas con anterioridad.

3.5.3. Recursos TIC-TAC

Los recursos TAC como mediadores del proceso lector corresponden a una categoría esencial que, igualmente, define unos atributos del ambiente de aprendizaje en el que se sitúa la experiencia del proceso lector de los estudiantes. Desde esta perspectiva, definen una orientación metodológica (objetivo dos) que da cuenta del propio diseño metodológico y de sus potenciales estrategias.

3.5.4. Estrategia didáctica

La estrategia didáctica no se define al margen del objeto de aprendizaje (la lectura) ni de los recursos mediadores de tal proceso (los recursos TIC -TAC). En este sentido, la lengua materna como primer recurso mediador en este proceso, se considera como elemento que moldea las formas de percibir, sentir y representarse el mundo, junto con otros recursos mediadores (Kress, 2010).

De manera análoga, la estrategia didáctica involucra la construcción de una perspectiva sobre el uso de tales recursos más allá de su sentido instrumental (Cabero, 2015; Rueda & Quintana, 2013; Sharma & Barrett, 2011), dentro y fuera del aula.

3.6. Instrumentos de recolección de información

- Los instrumentos de recolección de información corresponden a:
- Notas de campo: utilizado por la docente-investigadora.
- Memorandos: instrumento de reflexión y análisis de la docente-investigadora a partir de la lectura y reflexión de los fenómenos observados en clase.

- Productos digitales creados por los estudiantes: organizador gráfico, historieta, Póster interactivo y libro digital. Seleccionados aleatoriamente.
- Cuestionario escrito aplicado a estudiantes posteriormente al desarrollo de las actividades.

3.7. Validez

Los criterios de validez en la investigación cualitativa están fundamentados en dos cuestionamientos esenciales sobre el rigor y la credibilidad del proceso de investigación (Burns, 1999). De acuerdo a Burns (1999), este principio de validez en la investigación cualitativa da respuesta a dos preguntas básicas conectadas con la validez interna y externa. La primera, “¿los resultados inferidos de los datos son consecuencia de intervenciones realizadas por el investigador en el contexto de la investigación?” La segunda, “¿se pueden generalizar a otros contextos los resultados obtenidos por la investigación?” (p. 6)

En la construcción de las preguntas en los cuestionarios se consideraron los siguientes aspectos: 1. Contenidos de lectura (etapas pre, durante y post); 2. Las percepciones de los estudiantes acerca de las actividades desarrolladas en cada uno de los talleres y mediadas por recursos TIC-TAC (seis preguntas), alrededor de contenidos como vocabulario, información general, comprensión global, valoración de contenido y postura personal. Estos instrumentos se distribuyeron así: 3 cuestionarios al final de cada guía de trabajo de las intervenciones pedagógicas (seis preguntas abiertas, y dos cerradas. Ver anexos 1,2, 3). Y dos cuestionarios de cierre. (Anexos 4, 5). Finalmente, las notas de aula desarrolladas por la docente-investigadora, se realizaron en formato libre, manteniendo la atención en la descripción de las actividades de aula y cómo los estudiantes actuaban e interactuaban en ellas a partir de las tareas propuestas.

3.8. Consideraciones éticas

El presente estudio convoca y vincula a sus participantes (docentes, estudiantes y padres de familia) en y desde los espacios del aula de clase, en los encuentros e interacciones a través de recursos

TAC y otros recursos de aula previamente diseñados. Ello plantea un compromiso de participación consentida para cada uno de los participantes. Por un lado, se presenta ante la rectoría de la institución una carta de consentimiento informado (anexo 10), solicitando el respaldo para el desarrollo de la investigación, comunicando el propósito, el objeto, las fechas y los participantes del mismo, así como el beneficio potencial para la institución y los procesos pedagógicos vinculados.

Por otro lado, en el caso de los niños y niñas se solicitó a sus padres o adultos custodios su autorización para la participación de los menores al desarrollo de proyecto. Esto se realiza a través de una carta de consentimiento informado (anexo 11), que podía ser o no respaldada por los padres o mayores custodios.

Con relación a la recolección de la información específica recolectada sobre los procesos de los niños y niñas, sí como de su organización, análisis e interpretación se debe aclarar que su utilización corresponde únicamente a intereses de naturaleza pedagógica e investigativa, y que bajo ninguna circunstancia se comparte más allá de los ámbitos y protocolos que definen la labor investigativa pedagógica.

3.9. Diseño de la intervención pedagógica

La organización de la intervención pedagógica se sustenta en las tres categorías fundamentales, a saber: recursos TIC-TAC, comprensión lectora (distribuida en algunos de sus componentes básicos), y las estrategias de la intervención pedagógica o didáctica. Su implementación se realiza a partir de talleres de aula, organizados en tareas específicas de lectura, las cuales se disponen en etapas de pre, durante y post lectura y dinamizadas por preguntas abiertas contextualizadas. (Anexos 1, 2, 3)

3.9.1. Intervención pedagógica

La intervención pedagógica se organiza a partir de la estrategia de talleres de lectura, en cuyo desarrollo los estudiantes participantes realizan una serie de tareas lectoras vinculadas al uso de recursos tecnológicos (TIC-TAC). Tanto las tareas de lectura como los recursos han sido seleccionados

tomando en consideración el criterio de simplicidad-complejidad. Ello quiere decir que las tareas de comprensión lectora abordadas en los talleres iniciales corresponden a elementos, operaciones y relaciones muy sencillas (por supuesto, relativamente), comparadas con aquellas correspondientes a los talleres intermedios y finales.

Se asume en la presente investigación que el taller es una experiencia pedagógica de aula en la que las acciones de aprendizaje buscan que los estudiantes conecten su saber a un saber-hacer contextualizado buscando generar situaciones que les exija poner sobre la mesa elementos de su experiencia previa y acumulada tanto académica como de tipo social. El taller es, por lo tanto, una experiencia planeada, sistemática y organizada que la docente-investigadora apropia tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes. Se presenta en el formato de guías de trabajo (Ver guías de trabajo correspondientes a los anexos 1, 2, 3), distribuidas en varias sesiones de clase durante tres semanas. Cada taller se desarrolló en sesiones de clase conforme a la descripción que se presenta a continuación en la tabla 7.

Tabla 7 *Ficha de intervención pedagógica de aula*

Intervención Pedagógica			
Aspectos Generales	Metodología: Desarrollo de Tareas	Actividad de aula: Talleres de Lectura	Etapas:
			Pre- lectura Durante la lectura Después de la lectura
Tiempo: Cinco (5) semanas Diez (10) sesiones	Duración de cada sesión: 110 minutos	Contextos: Aula de clase	Modalidad de trabajo: Equipo (4 estudiantes)
Tipo de lectura: Literaria- Académica	Texto: Narrativo Capítulos: I –II – III - IV	Título: La bomba Autor: Jordi i Fabra Año: 2015 Ciudad: Barcelona	
Aspecto de la comprensión lectora (competencia):	Recursos TIC-TAC: Organizador gráfico digital	Estrategias: Activación de finalidad lectora	<u>Evaluación y seguimiento</u> Recursos: Rúbricas Listas de chequeo Guías de trabajo
Información	Historieta digital (aplicación Word)	Vinculación de conocimientos previos	

Comprensión Global	Póster interactivo (padlet)	Valoración de comprensión (evaluación)
Reflexión y valoración del contenido		Elaboración de la información
Postura personal		

Los aspectos generales corresponden a aquellos contenidos asociados a la comprensión lectora que se esperaba evidenciar en los recursos digitales correspondientes (organizador gráfico, historieta digital y póster interactivo). La estrategia pedagógica responde

3.9.2. Objetivos de la intervención.

La intervención pedagógica se orienta hacia los siguientes objetivos:

- Propiciar condiciones significativas para la comprensión lectora de los estudiantes de grado 7° a partir de la incorporación de recursos TIC-TAC como herramientas de aprendizaje.
- Analizar y evaluar los desempeños de comprensión lectora de los estudiantes a partir del uso de recursos TIC-TAC en modalidades individual, en pares y en equipos de 4 estudiantes.
- Aplicar y evaluar el uso de una serie de herramientas TIC-TAC, en el desarrollo de actividades de comprensión lectora, siendo jerarquizadas tanto las tareas como los recursos digitales desde los más simples a los más complejos.

3.9.3. Metodología de la intervención / método y enfoque pedagógico

La intervención pedagógica se fundamenta en el desarrollo de talleres a partir de la realización de tareas. En esta perspectiva metodológica, se reconocen unas estrategias específicas de interacción del lector con el texto (Lluch y Zayas, 2015, p. 35) y unas preguntas dinamizadoras, desarrolladas en tres etapas: pre, durante y post lectura, como lo describe la tabla 8.

Tabla 8 Estrategias para la interacción con los textos (Tomado de: Lluch y Zayas, 2015)

¿Qué objetivo tiene la lectura?
¿Por qué voy a leer el texto?
¿Qué voy a aprender y para qué?
¿Cómo voy a leerlo?
¿Qué conocimientos previos tengo sobre lo que dice el texto?
¿Qué relación tiene con lo que estoy haciendo?
¿Qué voy a aprender?

¿Qué dice el texto?
¿Qué información nueva me aporta?
¿Qué relación tiene con lo que ya sé?
¿Qué estoy aprendiendo?
¿Cuál es la idea central?
¿Qué relaciones hay entre las partes del texto?
¿Cómo clasifico las ideas del texto?

Es decir, la intervención pedagógica propone el desarrollo de tareas específicas, dispuestas en tres etapas sucesivas, en cada una de las cuales se desarrolla una estrategia orientada por una pregunta que se conecta directamente con la estrategia planteada. Tanto los talleres como las tareas propuestas se describen en las guías de trabajo (Ver anexos 1 y 2). A su vez, las tareas propuestas en cada taller corresponden al conjunto de actividades propuestas alrededor del texto, de sus contenidos y de las características particulares de su organización textual. En este sentido, cumplen su función los recursos TIC-TAC; en cuanto que proveen, igualmente, formas de representar el tipo de información y conocimiento que logra el estudiante lector involucrado en el proceso.

Tabla 9 *Tareas de la intervención didáctica*

Tarea: conjunto de actividades encaminadas a alcanzar un objetivo particular, y desarrollada a través de diferentes actividades.		
Diseño de un organizador gráfico que relaciona vocabulario de la historia vinculándolo a diferentes imágenes seleccionadas de la web. Estos se vinculan en un organizador gráfico a partir de la aplicación word.	Diseño de una historieta, reelaborando el contenido de la lectura, y a partir de una aplicación digital. (Word) Se describen situaciones específicas en las que participan los niños protagonistas.	Creación de póster interactivo que permite el uso imágenes fotográficas web, registro de voz. Se busca recordar el contenido textual: eventos relacionados con situaciones y eventos sociales en los que participan sus protagonistas: Ying Tao, Hamid y Juan Pablo, abordados en la lectura.
Recurso digital: Word Modalidad: Equipos	Recurso digital: Word -formas Modalidad: Equipos	Recurso digital: padlet.com Modalidad: Equipos

3.9.4. Relación entre el diseño de la intervención y la pregunta de investigación

Existe una relación significativa y práctica entre el diseño de la intervención pedagógica y la pregunta de investigación en tanto que en la intervención pedagógica se estructura e implementa a partir de los componentes que se plantean en la pregunta de investigación, a saber: 1. Comprensión lectora de los niños de grado 7°, y 2. Uso de las TIC-TAC. De tal manera, la intervención pedagógica constituye el campo de observación, exploración y análisis de la potencial relación planteada en la pregunta indagatoria, que permita validar o no la relación planteada. Por otro lado, en el contexto de la intervención, las estrategias propuestas juegan un papel dinamizador relevante junto con el uso de los recursos TIC TAC, que probablemente puedan definir otro tipo de características de la comprensión lectora.

3.9.5. Etapas de la intervención

La intervención pedagógica se distribuye en diez (10) sesiones, realizadas a lo largo de cinco semanas. En este lapso, se desarrollan cinco (5) talleres, cada uno de los cuales vincula tareas

específicas, mediadas por recursos TIC-TAC y estrategias de lectura específicas expuestas en 3.9.3 arriba. Al mismo tiempo, las sesiones de lectura corresponden a tres etapas también descritas con anterioridad: pre lectura, durante la lectura y después de la lectura, las cuales permiten de manera secuencial el desarrollo de las tareas propuestas, a la vez que abordar cada pregunta dinamizadora de manera directa y vinculada a los contenidos del texto.

Por otra parte, se definió el trabajo en equipos (agrupados en un número de cuatro estudiantes) como modalidad de trabajo en el aula. Se esperaba que tal modalidad permitiera identificar algún tipo especial de característica en las dinámicas de aula, frente al desarrollo de las tareas, de los usos de los recursos TIC- TAC y de las estrategias correspondientes.

Respecto a los recursos TIC-TAC, se propuso un grupo jerarquizado en orden ascendente de complejidad, a saber: organizadores gráficos, la historieta digital y el póster digital. Estos recursos corresponden a componentes integrados como software o programas en los computadores portátiles, o en las tabletas o celulares, o como aplicaciones en la web. Igualmente, son vinculados al proceso de comprensión lectora en las intervenciones pedagógicas de aula en cuanto que, probablemente, su uso determinaría un resultado de aprendizaje y producción del conocimiento en la comprensión lectora.

Organizadores gráficos: Representación visual de conocimientos que presenta información rescatando aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un esquema usando etiquetas. Se le denomina de variadas formas, como: mapa semántico, mapa conceptual, organizador visual, mapa mental etc. (Preciado, G. sitio web). Los organizadores gráficos permiten organizar, jerarquizar, relacionar proposiciones que definen significados específicos. Son la representación de la perspectiva de un individuo o grupo de individuos sobre un asunto específico.

- Historieta: Si bien existe un consenso mínimo sobre la definición de la historieta, sus propias características introducen un amplio rango de interpretaciones. Angoloti (1990) menciona sus elementos esenciales que permiten que la historia sea relatada: “Viñetas, gestos, onomatopeyas,

signos cinéticos, estructuras temporales, espacial y de montaje” (p. 29). Se entiende que una historieta es una representación de situaciones y eventos que vincula imágenes, texto escrito y otros elementos visuales, de representación sonora mediada por signos escritos, organizada en una gran variedad de esquemas espaciales. Allí se vinculan, igualmente, elementos esenciales de la narración como espacios, personajes, tiempo y una intencionalidad que se evidencia en la composición de estos elementos.

- Póster interactivo: (Villegas, 2012, website). Es un recurso digital que permite al usuario vincular textos, audio, videos, imágenes, gráficas y demás. Permite a los usuarios diferentes tipos de combinaciones a partir de formatos. En él se pueden representar diversos contenidos a partir de la combinación de los mencionados elementos (definición recuperada de: <http://www.e-historia.cl/e-historia/glogster-creacion-de-poster-digitales-online>)

El cuestionamiento, a manera de pregunta dinamizadora, es el siguiente: ¿Cómo pueden estos recursos facilitar o no, el proceso lector? En la tabla 7 se describe el cronograma del proceso de intervención didáctica propuesto en la presente investigación, a manera de talleres de aula. Finalmente, las tareas de comprensión lectora se desarrollan a partir del texto narrativo *La bomba*, del autor catalán Jordi Sierra i Fabra (2016). Se abordaron los capítulos I, II, III, IV, durante cinco semanas, entre el 23 de octubre y el 10 de noviembre 2017. Cada capítulo fue trabajado durante dos sesiones semanales, según el orden descrito en las tablas 6 y 7. Para ello, se desarrollaron las correspondientes guías de trabajo en la modalidad de equipos (4 estudiantes). El seguimiento del desempeño de los estudiantes en aula lo realiza la docente-investigadora a partir de apuntes y observaciones o notas de campo.

4. Análisis y resultados

4.1. Codificación inicial

Este proceso de codificación permite iniciar la organización sistemática de los datos a partir de su observación e interrelación detallada. Charmaz (2006) lo describe como “...la categorización de segmentos de datos empleando un nombre corto, el cual simultáneamente resume y da cuenta de cada pieza de datos. Estos códigos muestran cómo usted selecciona, separa y organiza los datos para iniciar una explicación analítica de ellos”. (pág. 43) Según ello, la codificación inicial se desarrolla a partir de la selección y clasificación de términos y o enunciados que frecuentemente se identifican en los diferentes instrumentos utilizados, tanto por los estudiantes como por la docente-investigadora. Corresponde a la primera etapa de codificación propuesta por Strauss & Corbin (2016) en la que se aplica la técnica de codificación por colores o agrupación de códigos iniciales a partir de una matriz general en la que se organizan los datos.

Este proceso se sustenta, igualmente, a partir del procedimiento de microanálisis de la Teoría Fundamentada denominada como “análisis línea por línea en la que las unidades de análisis corresponden a palabras, frases, enunciados o párrafos” (Strauss & Corbin, 2016; p. 63). En la etapa inicial se busca identificar, organizar y categorizar códigos emergentes que reúnan propiedades comunes al asunto esencial abordado. Para ello, se responde a tres preguntas esenciales, de acuerdo a Charmaz (2006) citando a Glaser (1978: 57), Glaser & Strauss (1967) y Glaser (1978): “¿Qué sugieren los datos? ¿Qué mencionan? ¿Desde el punto de vista de quién? ¿Qué categoría teórica indica este dato específicamente?”. (p. 47).

En este sentido, cada pregunta corresponde a:

1. Contenido(s) primario(s) vinculados al texto de la historia. Aborda los asuntos de la historia leída, el proceso de lectura en las modalidades propuestas; los recursos mediadores, la reflexión personal sobre la experiencia vivida.
2. Significado(s) implícito(s) en el contexto de la historia y su vínculo con la realidad.
3. Punto(s) de vista (interpretaciones) – postura de los participantes frente al mensaje(s) de la historia.

Al realizar una primera agrupación de los códigos emergentes iniciales, se logró obtener la siguiente lista de códigos:

- | | |
|---|---|
| 1. Uso de recursos | 12. Acuerdos |
| 2. Dificultad de manejo de recursos | 13. Liderazgo |
| 3. Elementos digitales (texto – imagen – voz) | 14. Creatividad |
| 4. Creación de un recurso digital | 15. Focalización de la atención |
| 5. Relación entre imágenes y vocabulario | 16. Parafraseo |
| 6. Trabajo colaborativo | 17. Comprensión de los problemas en otras partes. |
| 7. Roles | 18. Mejores posibilidades de expresión/comunicación |
| 8. Mejor comunicación | 19. Comprensión y uso de vocabulario |
| 9. Organización y distribución de tareas | 20. Comprender el contexto de la historia |
| 10. Facilidad de trabajo en grupo | 21. Ideas de los estudiantes |
| 11. Explicación entre estudiantes | 22. Realidad (contexto) de los estudiantes |

En esta primera codificación se aprecia que las líneas seleccionadas corresponden a palabras, frases o enunciados cortos, siguiendo los lineamientos teóricos de la teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2016). No es una lista definitiva, pues se va modificando con las observaciones y reflexiones continuas que surgen a partir de nuevas preguntas y reflexiones. Cada color representa características compartidas por los códigos emergentes alrededor de un concepto potencial que las envuelve, y que, finalmente, debe proponerse como categoría emergente.

El análisis inicial parte de la formulación de preguntas acerca de los posibles significados de cada línea (palabra, frase y/o enunciado) que ha sido expresada a través de los instrumentos que contienen los datos de la investigación. Es decir, esta etapa del análisis se cuestionó tres asuntos básicos expresados arriba: ¿Cuáles son los contenidos de cada línea? ¿Qué significados expresan que se planteen más allá de los significados literales (significados implícitos)? Y, finalmente, ¿qué relaciones directas o indirectas (implícitas) es posible reconocer entre ellos? De esta manera, hace claro el vínculo y la pertinencia de y entre el análisis propuesto y los objetivos de investigación planteados.

4.2. Descripción de la codificación por colores

La clasificación inicial de los códigos se logra a partir de la observación cuidadosa de afinidad de significados y/o atributos expresados en los términos, frases, enunciados. Allí se busca encontrar significados específicos que se entretelen y conforman agrupaciones conceptuales. Así, cada grupo-color encierra cierto número de códigos que comparten determinadas propiedades y que se identifican inicialmente con una etiqueta. Cada grupo-color, entonces corresponderá a las siguientes etiquetas o “denominaciones o rótulos” (Strauss & Corbin, 2016, p. 116). Ello puede apreciarse en la primera codificación realizada con los datos recolectados inicialmente.

4.3. Proceso de análisis y conceptualización de categorías

A continuación, se describe el proceso de análisis cualitativo que condujo hacia el reconocimiento e identificación de las categorías emergentes de comprensión lectora.

Tabla 10 *Categorías emergentes*

Acceso y Uso de recursos Digitales en la mediación Lectora	Trabajo y Aprendizaje Colaborativo	Vínculo Lectores –Texto – Recursos TAC
Uso de recursos y habilidad en el uso de los recursos digitales	Trabajo colaborativo y acuerdo	Comprensión de los problemas en otras partes.
Dificultad de manejo de recursos	Liderazgo y Funciones de los estudiantes	Ideas de los estudiantes
Experiencia académica previa con recursos mediadores TIC	Mejor comunicación	Mejoramiento de las posibilidades de expresión/comunicación
Actividades no convencionales en el aula de lectura	Organización y Distribución de las tareas	Comprensión y uso de vocabulario
Creatividad en el aula	Facilidad de trabajo en grupo	Coherencia texto
Elementos digitales (texto – imagen – voz)	Aprendizaje entre estudiantes	Comprensión del contexto de la historia
Relación entre imágenes, vocabulario y sonido	Focalización de la atención	Realidad (contexto) de los estudiantes-lectores
		Ideas del autor
		Valoración de la historia

La construcción conceptual de la investigación parte de la “descomposición de...incidentes, ideas, acontecimientos y actos discretos a los que luego se les da un nombre que los represente o los reemplace”. (Strauss & Corbin, 2016; pág. 114). Como componentes esenciales de análisis se definieron tres preguntas esenciales mencionadas anteriormente y que aparecerán a lo largo de la ruta del análisis: ¿Cuáles son los contenidos de cada línea? ¿Qué significados expresan, más allá de los significados literales (significados implícitos)? ¿Qué relaciones directas o indirectas (implícitas) es posible reconocer entre ellos?

Estos elementos de análisis están contenidos en los instrumentos de recolección de datos de la investigación: notas de observación, productos digitales de los estudiantes (organizador gráfico, historieta y póster digital), guías de trabajo y cuestionarios, cuyos datos han sido sistematizados en la matriz de análisis Excel. A continuación, se describen y explican cada una de las tres (3) categorías emergentes (Tabla 10), cómo surgen de los códigos iniciales, sus características y conexiones, al igual, cómo plantean una respuesta al problema de investigación, desde tres preguntas esenciales: ¿Cuáles son los contenidos identificados? ¿Cuáles son sus significados primarios y significados implícitos? ¿Cuáles relaciones directas y/o implícitas se evidencian? Como herramientas de análisis claves desde la Teoría Fundamentada acerca de los códigos iniciales y su proceso de agrupación, se debe aclarar que estas categorías emergentes no corresponden a las categorías iniciales (recursos TIC-TAC, elementos de comprensión lectora, estrategia didáctica) a partir de cuyo vínculo se evidencian nuevos fenómenos que finalmente configuran esas nuevas categorías.

De esta manera, se responde al principio de “ordenamiento conceptual” (Strauss & Corbin, 2016, p. 21) según el cual, “se organizan datos en categorías discretas...atendiendo a sus propiedades y dimensiones” (Strauss & Corbin, 2016, p. 21).

4.3.1. Acceso y uso de recursos TIC-TAC

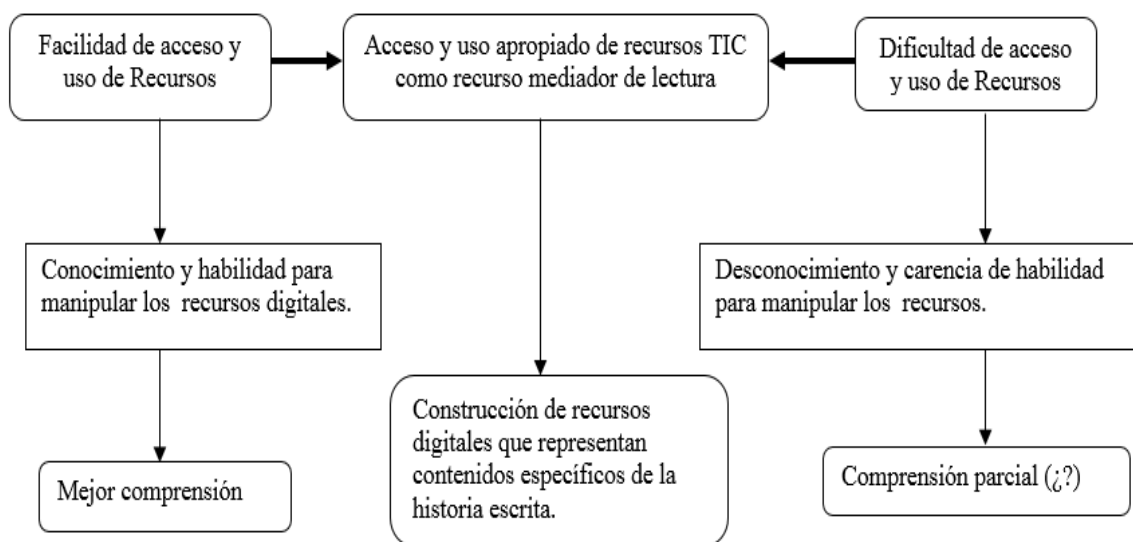
Esta categoría surge de la interrelación de conceptos que emergen a partir de la observación de los siguientes elementos recurrentes referidos en los instrumentos por los participantes de la investigación: el uso de recursos como referencia a la facilidad/dificultad de emplearlos en el desarrollo de las tareas; la dificultad de manejo de recursos, como característica destacada tanto en cuestionarios, como en las notas de campo de la docente-investigadora; los recursos hipermediales que agrupan texto – imagen – voz son elementos emergentes en la

codificación inicial; la creación de un recurso digital como producto del uso de recursos TIC-TAC. Finalmente, la relación entre imágenes y vocabulario.

El contenido esencial que se identifica en este primer grupo de códigos es el referido a los recursos mediadores en el proceso de la lectura. Esta categoría inicial se sustenta en el continuo: facilidad/dificultad de uso/acceso a los recursos TIC-TAC, sean estos la web, los textos, las imágenes o sonidos (voz) como recursos propuestos en cada taller para la construcción otros recursos digitales (organizador gráfico, historieta digital, póster digital o video).

Inicialmente, esta observación permite, de manera parcial, determinar posibles condiciones que emergen en el contexto de la comprensión lectora en el aula de clase mediada por recursos TIC-TAC (objetivo específico de investigación N° 3). Ese continuo en la relación facilidad/dificultad de uso y acceso de los recursos se representa en la siguiente gráfica.

Figura 1 *Uso de recursos digitales mediadores en la comprensión lectora*



En la figura 1 se define un vínculo significativo entre el acceso y uso apropiado de recursos digitales (TIC-TAC) como recursos mediadores de lectura, cuyo uso incidiría –directa o indirectamente- en la comprensión de un texto escrito (La Bomba) por parte de los estudiantes.

Se aprecia igualmente, que una mejor comprensión del texto escrito a partir de esta estrategia depende esencialmente de tal conocimiento y habilidad que tengan los estudiantes.

Los datos recolectados evidencian este análisis desde la perspectiva de los estudiantes:

E2: “Todo es muy importante pero lo más es que aprendimos que con word podemos usar imágenes para hacer un organizador gráfico”. (Guía de trabajo 1).

E3: “Lo más importante es que entendimos la historia con la ayuda de las imágenes y el vocabulario que usamos para el organizador gráfico”. (Guía de trabajo 1).

Sus comentarios son claros en cuanto que muestran que su experiencia de lectura se vincula de manera directa a su experiencia de acceso y uso de los recursos digitales TIC-TAC.

Como lo plantea Moya (2013), se espera que “el docente incorpore en... las aulas metodologías activas y colaborativas mediadas con tecnologías que potencien los aprendizajes en entornos digitales, ... necesita diseñar contenidos digitales con los que poder desarrollar al mismo tiempo que enseña, la competencia digital de los alumnos” (p. 4). Por otro lado, las dificultades que tienen como experiencia con el uso y acceso a tales recursos también son claras para los estudiantes lectores:

E1: “...podemos usar aplicaciones que nos ayudan para entender mejor la historia La Bomba, aunque es difícil al principio, pero después lo aprendimos a usar”. (Guía de Trabajo 3)

E4: “La mayor dificultad fue insertar en audio en el video ya que tuvimos que pasarla del teléfono al computador, pero sirvió para entender la historia”. (Guía de trabajo 4).

Quiere decir que, a pesar de sus dificultades de acceso o uso de los recursos, tienen la experiencia de comprensión de la historia relacionada con el uso de los mismos, aunque tal comprensión se produzca de manera parcial. Esta comprensión parcial en la figura 1, está acompañada de signos de interrogación en tanto que representan la necesidad que tiene el

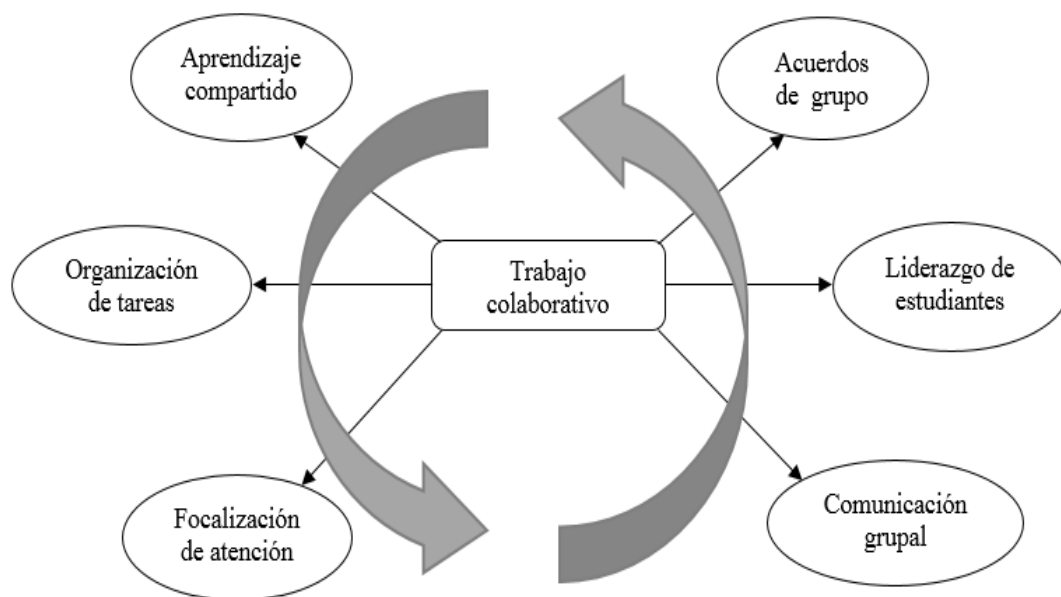
docente-investigador de cuestionarse constantemente acerca de hasta qué punto el desconocimiento o la falta de pericia en la manipulación de los recursos TIC-TAC genera una comprensión incompleta de los contenidos textuales a los que se expone el estudiante. Podría constituirse este en asunto de futuras investigaciones.

De esta manera, un cuestionamiento central que surge del análisis de esta categoría inicial es: ¿en qué medida la dificultad de acceso a y uso de recursos digitales manifestada en el desconocimiento y carencia de habilidad para manipular estos recursos podría dar cuenta de la comprensión parcial del texto escrito abordado? Esta pregunta nos conduce a explorar la siguiente categoría que aborda otras situaciones, ideas, acontecimientos observados y registrados en los instrumentos de recolección de datos.

4.3.2. Trabajo Colaborativo

En esta categoría se reconocen esencialmente situaciones en las que los estudiantes establecen determinadas relaciones e interacciones en sus grupos de trabajo frente a las actividades propuestas en las guías de trabajo y a los recursos digitales propuestos. De la misma manera se reconocen sus percepciones sobre sus propias acciones en el transcurso de las mencionadas actividades.

En la observación de tales relaciones e interacciones se reconocieron los siguientes códigos como el trabajo colaborativo, los acuerdos de grupo, el liderazgo de estudiantes, la organización y distribución de tareas, el aprendizaje compartido (colaborativo). De la misma manera, la comunicación entre los miembros del grupo y las opciones individuales de focalización de atención. En efecto, estos códigos reconocidos inicialmente como parte de esta categoría se vinculan de manera significativa en la comprensión lectora mediada por el uso de recursos digitales (TIC-TAC). LA Figura 2 describe tal vínculo.

Figura 2 *Trabajo colaborativo*

Esta segunda categoría emergente se define en términos de la interacción entre estudiantes durante el desarrollo de las actividades de lectura mediadas por el uso de recursos digitales (TAC). Los instrumentos de recolección de datos permitieron observar que en el transcurso de las actividades se establecieron relaciones de organización de acuerdo a distribución de tareas entre los miembros de los grupos; se reconocieron funciones de liderazgo en el desarrollo de tales tareas en las que algunos miembros de los equipos de trabajo asumían roles de guías sobresaliendo entre los demás por su colaboración y actitud propositiva. Véanse las siguientes reflexiones. Ante la pregunta acerca de las actividades más agradables de la guía de trabajo N° 3, los estudiantes respondieron:

E3: “Tuvimos dificultades al comienzo para responder la guía porque no nos poníamos de acuerdo para responder los puntos,..después de un rato logramos ponernos de acuerdo”.

E5: “Que pudimos hacer el póster entre todos y cada uno puede hacer su parte leyendo las instrucciones y abriendo la cuenta en padlet”.

Por su parte, la docente-investigadora recoge sus observaciones a partir de la siguiente reflexión en sus notas de campo (NC):

NC: “...los estudiantes intercambian información acerca del recurso padlet, manifestando su desconocimiento sobre como incorporar imágenes, texto o sonido. En esta dinámica sobresalen algunos estudiantes que toman la iniciativa para iniciar el procedimiento convirtiéndose en guías para sus grupos”. (Guía de trabajo 3)

El fenómeno también se observa en el desarrollo de otras guías de trabajo en las que los estudiantes describen su forma de trabajo en el aula:

NC: “Uno de los estudiantes asumió el rol de monitor de grupo, y ante algunas dudas en el manejo del programa, preguntaba a la docente”. Hay organización de las actividades distribuyendo tareas entre los miembros de los grupos. Además, se observa cierto liderazgo de algunos estudiantes quienes manifiestan preocupación por el procedimiento y los contenidos especificados en la guía. (Guía de trabajo 1)

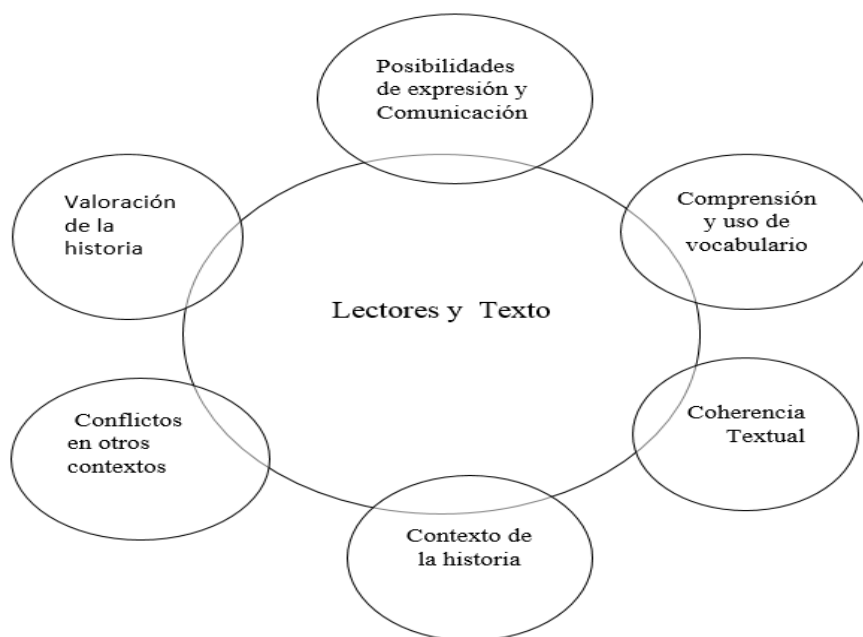
Las anteriores percepciones implican que existe un componente de comunicación e intercambio de información que, de acuerdo a los datos, resulta esencial para el alcance de los objetivos de las actividades de comprensión lectora y, en particular, la lectura mediada por recursos digitales (TIC-TAC). Parece que tal condición de comunicación e intercambio de información son condición necesaria para que los estudiantes focalicen su atención en la tarea propuesta, y configuren un entorno de aprendizaje colaborativo asignándole coherencia a sus acciones.

4.3.3. Lectores y Texto

Para esta categoría previa existen cinco (5) códigos cuya correlación fundamenta el vínculo emergente entre el o los lectores -en este caso los estudiantes participantes- y el texto escrito cuya lectura se ha abordado en la investigación. Tal correlación se explicita en la figura 3.

A través de esta categoría se evidencia que la mediación de los recursos digitales (TIC-TAC) en las actividades de lectura ha permitido a los estudiantes una comprensión del texto abordado conforme a los aspectos emergentes. Esto se manifiesta a través de los datos recolectados, en particular, en los recursos contruidos por los estudiantes. Específicamente, no existe una preponderancia de uno de los fenómenos observados sobre los otros en esta categoría, lo cual ha sido una constante, igualmente, en las categorías previas.

Figura 3 *Lectores y texto*



Por un lado, la comprensión y uso de vocabulario se convierte en una pieza vital en las posibilidades de una mejor comprensión del texto, aunque sólo en el sentido que conforma un todo con la historia. En particular, contribuye al ensamble de la coherencia textual, referida a las

relaciones entre situaciones y eventos que asignan sentidos compartidos en y a través de la historia. Indudablemente, esos sentidos construidos por los estudiantes se acompañan de la decodificación de significados léxicos primarios esenciales y conectan los eventos de la historia, sus personajes, sus lugares y las voces de sus personajes que son relatadas en los recursos digitales construidos. Inicialmente, a través del organizador gráfico, luego en la historieta digital, y en el póster (Ver anexo 1).

De acuerdo a las instrucciones de la guía de trabajo, el grupo selecciona una serie de eventos significativos en la historia y los representa a través de imágenes y textos en el formato de historieta. Aunque el formato no se ajusta a los parámetros de una historieta en su totalidad, si hay una representación digital válida que evidencia el nivel de comprensión de los eventos significativos narrados en el texto. Aparece así, una descripción general resaltando aquellos lugares, personajes y situaciones que los estudiantes consideran como relevantes. El uso de las imágenes refuerza tal representación sobre el texto leído. Cada imagen corresponde o se aproxima a las características de estos elementos en la narración generándose de esta manera una coherencia narrativa que no sólo depende del texto propuesto por los estudiantes sino de las imágenes que lo acompañan.

Ello significa que el contexto de la historia leída se reelabora a través del recurso digital TIC-TAC, incorporando, además, interpretaciones posibles a partir de los referentes o conocimientos previos de los estudiantes lectores. Por ejemplo, obsérvese en la imagen previa el enunciado “los hermanos mayores de los niños” como referente de un pasaje de la historia, y enseguida una imagen de una niña y un niño abrazados como referente del enunciado. Si bien la procedencia étnica de los niños en la imagen se distancia de la de los niños en la narración original, si existe un elemento vinculante como es el atributo de fraternidad que fundamenta la

relación entre hermanos. En el desarrollo de la correspondiente guía de trabajo (Nº 3), los estudiantes debían seleccionar algunos personajes de la historia y describirlos en algunas interacciones sociales, como se aprecia en el póster del grupo 3 (anexo 11). De la misma manera, en este recurso digital las descripciones son más elaboradas con textos de mayor extensión. Se ofrecen más detalles acerca de los eventos, los personajes y los lugares, como en el audio padlet del grupo 5 (anexo 12).

El fragmento grabado como registro de voz es un parafraseo que hacen los estudiantes acerca de un evento en el que participa uno de los protagonistas de la historia. No es una lectura sistemática de un párrafo, pues en ella se identifican repeticiones, silencios, vacilaciones en la voz, reducción del volumen de voz, etc., que, aunque no son objeto de valoración en la presente investigación, si provee elementos de análisis significativos. En primer lugar, el registro de voz acompaña un fragmento escrito y una imagen que recrean una situación específica de la historia.

El texto escrito en el póster se entiende como una apertura al relato oral que los estudiantes presentan en su registro sonoro. En segundo lugar, tanto en el texto oral como en el escrito se reconoce el concepto de coherencia sustentada en las situaciones referidas: interacción de Juan Pablo con su padre, actitud del padre hacia él, las expectativas de Juan Pablo ante la bomba encontrada, su forma de contrarrestar el miedo. En tercer lugar, el uso de la imagen que muestra un niño taciturno refuerza la descripción previa de Juan Pablo en los dos textos, el sonoro y el escrito. Lo relevante en esta muestra es la capacidad de los estudiantes para construir un sentido de una situación de la historia a partir de la integración de los tres elementos digitales.

De otra parte, en las historietas, esta conexión entre textos e imágenes se evidencia, pero los textos se hacen menos específicos, aunque se logra construir un sentido que sólo se entiende si quien lee la historieta ha leído previamente la historia de referencia. Una muestra de ello se

aprecia en la historieta del grupo 2 (anexo 14) Allí, el uso de enunciados completos se reduce, destacándose más las imágenes. El uso de personajes de series animadas conocidas fue explicado por los estudiantes como “los niños de la historia son como héroes y quisimos representarlos con estos personajes de dibujos animados de televisión” (G2). Este uso de elementos digitales visuales ofrece a los estudiantes una alternativa de representar el contenido textual para sí mismos, pero no permite vislumbrar exactamente como obtener una mejor comprensión del texto. En este ejemplo particular, es claro que la intervención didáctica no se enfocó en el mejoramiento de léxico de los estudiantes como fundamento del mejoramiento de su comprensión lectora, pero se observa que esta comprensión se vincula con la capacidad de los estudiantes para entender sus significados en cada texto escrito.

También se ha logrado apreciar en esta categoría que los estudiantes alcanzan a describir en los eventos y situaciones referidas en sus producciones digitales un nivel de diferenciación de relaciones causa- consecuencia expresada a través de enunciados sencillos como los siguientes: Cuestionario taller 4: “tengan cuidado porque hay una bomba... tienen que correr para salvarse por que la bomba explota... depende de la hormiga lo que haga en la bomba... la bomba estallara y exterminaría todo ser vivo... La bomba al final explota y que todas las personas se salvan pero quedan muy mal heridas por la onda explosiva”

De la misma forma, planteamientos hipotéticos sencillos como: “La bomba explota pero los niños se salvan - puede ser un final triste o un final feliz -el cilindro explota sin heridos - la bomba estalla y extermina a los seres vivos - la bomba explota y deja a las personas heridas”. Los estudiantes anticipan posibles cierres de la historia y logran asumir una actitud de reflexión en un nivel básico de expresión de ideas. Ello se exhibe en la construcción de enunciados sencillos. Adicionalmente, se debe destacar la toma de postura de los estudiantes frente a las

condiciones de vida relatadas en la historia lo que se manifiesta en enunciados más elaborados.

Un ejemplo se aprecia en el siguiente enunciado:

G5: “El conflicto que se plantea en el libro son las indiferencias que han tenido los del pueblo con los gobernantes, para solucionar este conflicto debemos ser tolerantes porque si no se manejan adecuadamente puede traer consecuencias”.

Es evidente que los estudiantes elaboran una postura acerca de la situación de conflicto en la historia, valorando a su vez situaciones del contexto real y conectándolo con las situaciones narradas. Aunque no es un fenómeno que se haya encontrado en todos los grupos, es válido destacar que puedan manifestarlo a partir de su reflexión grupal y desde las tareas dispuestas en la intervención pedagógica.

En conclusión, la perspectiva focal en la presente investigación se mantiene, en cuanto a que no corresponde a la consideración de los recursos TIC-TAC como elemento mesiánico de las prácticas de comprensión lectora. Al contrario, su mirada corresponde a las TIC no en sus atributos si no en todas las acciones que estas propician en el aula de clase tanto para docentes como para estudiantes (Coll, Mauri & Onrubia, 2008, p. 74).

4.4 Resultados

La investigación permite evidenciar los resultados siguientes a partir de los aspectos de lectura iniciales planteados: Identificación del sentido global del texto, relación de vocabulario/expresiones de la lengua vinculadas a los contenidos y contextos expresados en el texto, comprensión de situaciones sociales/culturales planteadas en el texto y sus contextos, intencionalidad del autor y toma de postura personal del estudiante frente al asunto planteado en el texto.

Un asunto previo y necesario es la experiencia previa de los estudiantes con recursos TIC-TAC. De manera general, se evidenció que la experiencia previa de los estudiantes con los recursos digitales era mínima o ninguna vinculada al proceso de la actividad de lectura. Se confirma, entonces, que el conocimiento y habilidad de los estudiantes participantes, previa al inicio de la investigación, se localiza en un nivel elemental de manejo de recursos TIC-TAC como mediadores en su proceso de comprensión lectora.

Relación de vocabulario/expresiones de la lengua vinculadas a los contenidos y contextos. Esta experiencia de focalización en el vocabulario y expresiones muestra un uso más apropiado de vocabulario contextualizado con espacios y eventos de la historia. Sin embargo, en ciertos equipos de trabajo se evidenció una preferencia por el uso de vocabulario más familiar, sobre aquellos términos nuevos o de uso menos frecuente en su experiencia cotidiana.

Es decir, la representación visual de un término o frase concreta, tomadas del contenido general del texto leído, constituye una experiencia de aprendizaje que impulsa a los estudiantes a desarrollar habilidades de análisis visual, discriminando características de la imagen como formas, espacios, profundidad, textura (Villa, 2008) que, a su vez, generan otros procesos cognitivos sobre el texto escrito. Otros aspectos por resaltar corresponden al uso escaso de conectores lógicos, adverbios de frecuencia; repetición de expresiones comunes; parafraseo de fragmentos del texto leído empleando expresiones muy coloquiales; con ello, la elaboración de las ideas quedaba incompleta o perdía fuerza, como se puede evidenciar en algunos productos digitales como los pósters.

Identificación del sentido global de la historia. Los productos digitales permitieron que los estudiantes expresaran al sentido global a partir de los elementos TIC-TAC. Sin embargo, aunque lograron hacerlo, el uso del lenguaje utilizado, al igual que las construcciones sintácticas,

fue muy sencillo. Ello permitió evidenciar que no existe una diferencia específica entre estudiantes que usan los recursos TIC-TAC y aquellos que no lo usan.

Reconocimiento de la intencionalidad del autor. Se observan niveles de elaboración muy disímiles en la percepción de la intencionalidad. Una muestra de ello son los textos producidos por G1, G2 y G4 abajo:

G1: El autor quiere enseñarnos que la guerra es destrucción y muerte y que muchas personas en diferentes partes del mundo han sufrido consecuencias como familias, personas...

G2: Que uno no se debe confiar de todo.

G4: El autor nos deja el mensaje de que nuestras indiferencias en los pasados nos pueden dejar malas experiencias.

No necesariamente esta capacidad de elaboración de un texto depende de la mediación de recursos TIC-TAC. Se debe observar el proceso del trabajo en equipo y las interacciones generadas en su interior durante las experiencias de aula. Por sí mismos los recursos TIC-TAC no producen ningún tipo de aprendizaje o conocimiento.

Toma de postura. Este aspecto requirió que los estudiantes pusieran en perspectiva su lectura y vincularan sus ideas y experiencias con las situaciones del texto leído. Hay una marcada manifestación de lectura literal, aunque vinculada con aquellos elementos que, para los estudiantes, quiso decir el autor.

G1: El grupo está de acuerdo que todo el conflicto es por la violencia de unas personas contra otras pero que la imaginación de los dos niños y la niña era de manera diferente porque pensaban que la bomba traía mejores oportunidades para todas sus familias y personas...

G3: dos chicas del grupo opinan que hay un conflicto con buena solución pero que en el final no hubo una buena descripción de lo que paso...

Se aprecia que, si bien las construcciones textuales no son completamente aceptables en su organización, el significado construido es claro y apropiado, permitiendo la expresión de las posturas frente al conflicto presentado, aún, con el uso de frases y construcciones sintácticas simples. Estas posturas se marcan a partir del uso de expresiones como: “el grupo está de acuerdo...”, “...dos chicas del grupo opinan...”, “...hicimos la segunda reflexión y nos pareció...”, “Me parece...”. Este uso específico de términos define un paso en la construcción de las posturas frente a eventos y situaciones que, aunque aparentemente literarios, encuentran sus raíces en contextos reales.

Es, ante todo, “una interacción mediada por el lenguaje” (Du Bois, 2007, p. 39), en la que los participantes “asumen posiciones responsables en el sentido del vínculo entre valores socioculturales, lenguaje e interacción con otros, es decir, lenguaje en uso” (Du Bois, 2007, p. 39). Si bien se evidencia un nivel básico de lectura, no quiere decir que el proceso de construcción de postura de los estudiantes se despreciable. Al contrario, se evidencian elementos esenciales, en la línea planteada por Du Bois (2007), que constituyen el fundamento de posteriores avances en la construcción de posturas críticas en la práctica lectora. Estos elementos también se reconocen en los productos digitales construidos por los estudiantes, básicamente a través del uso del lenguaje en ellos, en confluencia con las imágenes incorporadas en ellos y los registros de voz. Si bien, se insiste, es una etapa incipiente del proceso.

En síntesis, es necesario insistir que los recursos digitales TIC-TAC per se no constituyen un factor de mejoramiento de los procesos lectores; por ello, se requiere incorporarlos de manera sistemática a las prácticas de aula, vinculados a modalidades de trabajo colaborativo en los que se enfatice el liderazgo, el intercambio de opiniones y puntos de vista, el interés por la

exploración de recursos web y digitales como opciones potenciales de acceso a información y de producción a la vez.

5. Conclusiones y Recomendaciones

A la luz del problema abordado en la presente investigación que plantea un vínculo entre la comprensión lectora y los recursos TIC-TAC como mediadores de este proceso se puede colegir que:

La incorporación de los recursos TIC-TAC como mediadores de las prácticas de lectura en el aula está sujeto a condiciones y limitaciones muy particulares de acceso a recursos tecnológicos físicos (e.g. computadores, Tablets) y web, así como del conocimiento y habilidad de los estudiantes para usar apropiadamente tales recursos en la dirección señalada en las intervenciones de aula. Considerado ello, las guías de trabajo deben incluir orientaciones y procedimientos de uso de los recursos propuestos, en particular, software y aplicaciones que ofrece la web, de manera que se garantice su uso eficiente en la producción de los recursos propuestos.

El conocimiento y habilidad de uso de los recursos TIC-TAC se convierte en una condición esencial en la tarea de vincular tales recursos a la comprensión lectora. Ello implica que el concepto de alfabetización fluye en dos sentidos: el de la comprensión lectora y, además, el de la alfabetización digital en la que los usuarios de las TAC mediadoras tienen un conocimiento específico de tales recursos. Se ha manifestado claramente que la comprensión lectora mediada por recursos TAC genera, además, interacciones colaborativas entre los participantes, lo que define un perfil del trabajo colaborativo en el que emergen relaciones de liderazgo, distribución de funciones, toma de decisiones sobre los procedimientos señalados en las guías de trabajo, sobre el uso y aplicación de los recursos TIC-TAC y sobre los contenidos y significados relevantes del texto leído. Aunque a través de recursos convencionales de lápiz y papel emergen, igualmente, interacciones colaborativas es claro que la complejidad que implica

la mediación de recursos TIC-TAC en la comprensión lectora despliega una mayor cantidad de variables que exige de los estudiantes mayor focalización de su atención en tanto que aumenta la cantidad de información y el grado de dificultad de los procedimientos. En consecuencia, la actitud de los estudiantes frente al uso de los recursos TAC permite afirmar que se genera un tipo específico de relación entre estos recursos y los usuarios, lo que demanda de una organización clara de funciones en los equipos de trabajo y de una comunicación efectiva orientada hacia el objetivo de aprendizaje propuesto.

Estrechamente conectado a lo anterior, las tareas de comprensión lectora que involucran recursos digitales (e.g. organizadores gráficos, historietas digitales y pósters digitales) en los que se relacionan textos escritos, imágenes y registros sonoros de voz promueven dinámicas de aprendizaje y conocimiento que tienen como foco a los estudiantes y sus interacciones de trabajo colaborativo. Es decir, se construye un vínculo con el texto que no se focaliza sólo en procesos cognitivos internos (memorización, análisis, categorización, comparación, etc.), sino que permite observar cómo los estudiantes construyen sus representaciones del contexto, las situaciones, los lugares, los personajes en una historia escrita.

En este trabajo colaborativo, los estudiantes distribuyen tareas y responsabilidades en sus grupos lo que constituye un factor de organización importante entre ellos. Esto involucra sus propias habilidades para manipular los artefactos digitales y los programas de software involucrados en el desarrollo de las tareas. En ese sentido, esos recursos digitales TAC corresponden a la categoría de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento- TAC, que no se circunscriben a una perspectiva instrumentalista del uso de dichos recursos. Por lo tanto, la concepción de los recursos TIC como recursos TAC se fundamenta en la gestión que tanto el

docente como otros actores en el contexto escolar (directivos, expertos del área de tecnología) logren desarrollar en el contexto escolar.

Los desempeños en los aspectos textuales propuestos, a partir de la aplicación de los recursos TIC-TAC evidenciaron que un número significativo de estudiantes (aproximadamente 22 estudiantes) reconoce apropiadamente los contenidos de comprensión lectora explorados. Ello se observa en los productos digitales creados por los estudiantes. A pesar de ello, subsisten dificultades en algunos estudiantes (14) para quienes el proceso de uso de estos recursos TIC-TAC no permite evidenciar una relación significativa con su comprensión lectora; sobre todo, debido a que no se involucran plenamente con las dinámicas de las actividades y requieren mayor orientación y acompañamiento. Desde una postura escéptica, se ha encontrado que los recursos TAC son un instrumento mediador motivacional entre los estudiantes, sobre todo si el tipo de actividad incluye el manejo de imágenes asociadas al texto escrito. Parece ser que la manipulación de estos dos elementos es más apelativo que la presentación del texto por sí mismo.

Recomendaciones y limitaciones

De otra parte, entre las recomendaciones se debe insistir en la necesidad de generar condiciones de uso de los recursos TAC en el aula de clase que se orienten a una constante reflexión de por qué y para qué se incorporan en las prácticas lectoras. No sólo como ejercicio académico al que deban responder los estudiantes, sino los docentes de lengua española. Se debe superar el uso aleatorio de tales recursos digitales, y comprenderlos como recursos mediadores que se encuentran presentes en diversos ámbitos de la vida social de las personas. En esta dirección, los recursos TAC deberían estar vinculados a las tareas y actividades de comprensión lectora tanto en el contexto del aula de clase de lengua castellana como en otras áreas del

conocimiento, en tanto que promueven dinámicas de aprendizaje en las que los estudiantes desarrollan su capacidad de organización, colaboración, toma de decisiones, habilidades de uso de recursos digitales, de creatividad en la apropiación de los recursos a disposición. Ello constituye, esencialmente, un proceso de aprendizaje desde los recursos TAC.

El planteamiento central en esta investigación puede replicarse en otros niveles desde preescolar, pasando por primaria y secundaria, expandiendo la comprensión lectora a otras áreas de aprendizaje, otros tipos de textos y otros recursos digitales. Ello facilitaría una comprensión del fenómeno lector en diferentes contextos en una institución escolar e identificar características más específicas de la comprensión lectora como proceso transversal de la vida académica. Para ellos se deben abordar investigaciones que exploren y propongan la incorporación de recursos digitales en el currículo escolar vinculados a la comprensión lectora, de manera que no dependa de la voluntad individual de los docentes abordar tal relación, sino que sea promovida y fundamentada desde las metas y propósitos curriculares, redimensionando la verdadera importancia de la comprensión lectora en una época de evidente preeminencia de recursos digitales en los contextos locales y globales.

De otra parte, existen dos asuntos que plantean limitaciones a la presente investigación. La primera, que se enfoca en un grado específico de educación básica, lo cual no permite una generalización a otros niveles y grados, a menos que se replique la experiencia, adaptándola a las condiciones, características y necesidades expresas de cada grupo y contexto. La segunda, se relaciona con la disponibilidad a los recursos digitales en la institución escolar (disponibilidad de salas, conexión a internet, tiempos de acceso a los recursos) que se refiere más a condiciones logísticas que afectan la operatividad de la investigación. Se debe enfatizar que resultaría significativo para la validez de los hallazgos de la investigación que esta se pudiera desarrollar

en una escala de tiempo más amplia, lo cual permitiría mantener control sobre ciertas dificultades operativas como el manejo de tiempos institucionales, el cruce de actividades y eventos escolares que muchas veces afectan la implementación de las intervenciones pedagógicas de aula.

Finalmente, la focalización en un solo tipo de texto (narrativo) no necesariamente cubre todas las posibilidades de exploración de la comprensión lectora mediada por recursos TAC, razón por la cual las observaciones y hallazgos dan razón sobre ese tipo textual particularmente, abriéndose la posibilidad de plantear una nueva exploración, pero a partir de otros textos y áreas académicas. En esa perspectiva, queda por explorar la comprensión lectora como un fenómeno transversal en el que se fundamenta la vida escolar.

Referencias

- Amórtegui, D., Garavito, S., Granados, L., Guatavita, J., Guerrero, M. (2016). *Concepciones y transformaciones de las prácticas pedagógicas sobre los procesos de comprensión de lectura en los niveles de educación inicial, básica y media*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Angoloti, C. (1990). *Cómics, títeres y teatro de sombras: tres formas plásticas de contar historias* (Vol. 3). Madrid, España: Ediciones de la Torre.
- Aragón, L., Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. En: *Pensamiento Psicológico*, 5(12), 125-138.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. En: *Revista de Educación*, 352, 77-97.
- Arenas, N. (2015). Estrategias para coadyuvar al fomento lector en niños con dislexia. Protocolo de investigación. Universidad Veracruzana. Veracruz, España. Recuperado de: <https://www.uv.mx/epl/files/2015/08/protocolo-Nallely.pdf>
- Arévalo, C. M. (2017). Promoción de los hábitos de lectura a través de una aplicación móvil. (Tesis de Maestría). Universidad del a Sabana, Chía, Colombia.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona, España: Paidós.
- Betancourt, C., Blanco, A., Rodríguez, E. (2016). *Ser lector experto: un reto desde la comprensión lectora*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, chía, Colombia.
- Burns, A. (1999). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cabero, J. (2001). La aplicación de las TIC: ¿Esnobismo o necesidad educativa? *Red digital*, 1.

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 1, 19-27.

Canet-Juric, L., Urquijo, S., & Burin, D. I. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. Cognitive Predictors of Reading Comprehension Levels using Discriminant Analysis. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111.

Chaguendo, S., Montaña, E. (2015). Las tic: una herramienta para mejorar la comprensión literal en los estudiantes del grado 4º y 5º de la i.e. el Palmar, sede Mario Fernandez de Soto. (Investigación de Especialización). Fundación Universitaria Los Libertadores. Bogotá, Colombia.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative research*. London, UK: Sage Publications Ltd.

Coll, C. (2011). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R.

Coll, C. y Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. *Psicología de la educación virtual*, 19-53.

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso. *Psicología de la educación virtual*, 74-103.

Colomer, T. y Camps, A. (1996) Enseñar a leer, enseñar a comprender. Madrid: Celeste / M.E.C. (versió en castellit de Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre (1990). Barcelona: Ed. 62/Rosa Sensat)

- Cunningham, A., Stanovich, K. (2007). Los efectos de la lectura en la mente. *Estudios Públicos Revista de Humanidades y ciencias Sociales*. 108, 207-228.
- De Yunén, A. M. H. (2009). Formar lectores, formar ciudadanos. Impacto social del desarrollo de la comprensión lectora. *Tendencias & Retos*, (14), 135-143.
- Domínguez, E. (2009). Las TIC como apoyo al desarrollo de los procesos de pensamiento y la construcción activa de conocimientos En: *Zona Próxima*. 10, p. 146-155 Universidad del Norte. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85312281010>
- Du Bois, J. (2007). The stance triangle. In: Englebreton, R. (Ed.). *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*. pp. 137-182. doi:10.1075/pbns.164.07du
- Escudero, I., & León, J. A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311-336.
- Flores, A., Martin, M. (2006). El aprendizaje de la lectura y la escritura en Educación Inicial. *Sapiens, Revista Universitaria de Investigación*. 7(1), págs. 69-79 Caracas, Venezuela.
- Franco, M., Cárdenas, R. & Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. Recuperado de <http://doi.org/10.17081/psico.19.36.1299>
- García, E. (2016). *Evaluación de la comprensión crítica en los estándares de competencias básicas del lenguaje en Colombia*. (Investigación en Especialización). Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.
- Gómez, C. (2014). Mejora de la comprensión lectora desde la materia pensamiento integral en estudiantes de octavo grado del colegio san José de Cajicá. (Investigación de Especialización) Universidad de la Sabana, Chía – Colombia.

- González, K. y Murillo, G. (2014). Una propuesta de intervención para mejorar la comprensión de textos en escolares cubanos de sexto grado. *Panorama*, 8(15), 35-46.
- Guevara, M., Naranjo, B., Patiño, P. (2017). *Propuesta didáctica para la comprensión lectora*. (Tesis de Maestría). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México, DF, México: McGraw-Hill.
- Hernández, R., Mendoza, C. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. En J.L. Álvarez Gayou (presidente), 6° Congreso de Investigación en Sexología. Congreso del Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.
- Hirsch, E. (2007). La comprensión lectora requiere conocimiento de vocabulario y del mundo. *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 108, 229-252.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación- ICFES, (2016). Divulgación 2016 de Saber 3, 5 y 9 2015. Presentación power point. Recuperado de:
<http://www.icfes.gov.co/divulgaciones-establecimientos/saber-3-5-y-9>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación-INEE. (2016). México en Pisa 2015. México. Recuperado de:
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/316/P1D316.pdf>
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London, UK: Routledge.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México, D.F., México: Ed. Fontamara.
- Litwin, E., Maggio, M., Lipsman, M. (Eds.) (2005). *Tecnologías en las aulas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.

- Lluch, G., Zayas, F. (2015). *Leer en el centro escolar*. Barcelona, España: Octaedro.
- Mallarino, G. (2006). Un día en la perrera. En: Radiografía del Divino Niño. Bogotá, IDRD.
- Medina, M., Reyes, L., Vera, A., Veloza, N. (2017). *Estrategias metodológicas para fortalecer los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de la IED Alfredo Vásquez Cobo en el municipio de Quebradanegra, Cundinamarca*. (Tesis de Maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia - MEN (2017a). Derechos básicos de aprendizaje. Lenguaje. v.2 Recuperado de: <http://ptacedeco.blogspot.com/2017/01/dba-derechos-basicos-de-aprendizaje.html>
- Ministerio de Educación Nacional Colombia - MEN (2017b). Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente. Recuperado de: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/MEN-Competencias-TIC-desarrollo-profesional-docente-2013.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). Estándares Básicos de competencias en Lenguaje. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-116042.html>
- Montenegro, F.M., Cárdenas, R., Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310.
- Montenegro, L., & Haché, A. (1997). Una propuesta para el desarrollo de estrategias de comprensión lectora: Tiempo de Lectura. *Los procesos de lectura y escritura*, 43-56.
- Moreira, M., Gutiérrez, A., Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Barcelona, España: Editorial Ariel.

- Moya, M. (2013). De las Tics a las Tacs: La importancia de crear contenidos educativos digitales. En: *Didáctica, Innovación y multimedia*. 27, 1-14. Recuperado de:
<http://www.pangea.org/dim/revista.htm>
- Pineda, M. C., Castaño, A. M. (2014). La Lectura como Derecho en la Formación de Ciudadanía. *Revista Páginas*, (96), 147-162.
- Preciado, G. (Compilador). Recopilación: Organizadores gráficos. (Documento Word)
Recuperado de:
http://prepajocotepec.sems.udg.mx/sites/default/files/organizadores_graficos_preciado0.pdf
- Ramos, C. (2006). *Elaboración de un instrumento para medir comprensión lectora en niños de octavo año básico*. Recuperado de:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134516602007>> ISSN 0717-1285
- Rosas, M., Jiménez, P., Ulloa, P. (2005). Comprensión lectora y estrategias de enseñanza y aprendizaje: Un caso de investigación acción. En: *Lenguas Modernas*, Universidad de Chile. 30, 57-80.
- Rueda, R., Quintana, A. (2013). Nuevos lenguajes, cultura digital y educación. En: *Revista Educación y Ciudad*, IDEP, 25, 7-10
- Sáenz, P., Pérez, J. (2016). Incidencia de una propuesta pedagógica para mejorar la comprensión de lectura en los estudiantes de grado cuarto del colegio Tibabuyes Universal. (Tesis de Maestría). Universidad de La Sabana. Chía, Colombia.
- Sánchez, J. (2008). *Integración curricular de las TICs: Conceptos e ideas*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.

- Sharma, P., & Barrett, B. (2011). *Blended learning: Using technology in and beyond the language classroom*. Oxford, GB: Mac Millan.
- Sierra, J. (2016). *La bomba. Una fábula en tres dimensiones*. Bogotá, Colombia: Enlace Editorial.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. En: *Revista Iberoamericana de Educación* (OEI) 59, 43-61.
- Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Revista Signos* 20. Teoría y práctica de la Educación, 20, 16-23. Madrid, España.
- Solé, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. En: *Aula de Innovación Educativa*, 26, 5-10.
- Strauss, A., Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Traducción E. Zimmerman. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. En: *Revista de Educación*, Universidad Autónoma de Madrid. N. extraordinario, 63-93
- Van Dijk, T. (2005). *Estructuras y funciones del discurso*. México, DF., México: Siglo XXI.
- Velasco, L. (2014). *Desarrollo de habilidades metacognitivas en los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes de quinto grado de la institución educativa San Juan Bautista de la Salle del municipio de Zipaquirá*. (Investigación de Maestría). Universidad de la Sabana, Chía, Colombia.
- Villa, N. (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista*

interamericana de Bibliotecología. 31(1), 207-225. Recuperado de:

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/RIB/article/view/1924/1585>

Villegas, A. (13/05/12). Creación de Póster digital online. Website: <http://www.e-historia.cl/e-historia/glogster-creacion-de-poster-digitales-online>

Anexos
Anexo 1. Prueba Diagnóstica
Comprensión de Lectura

Título: Un Día en la Perrera

Autor: Gonzalo Mallarino

"En el hombre hay mala levadura (.),
pero el alma simple de la bestia es pura".
Rubén Darío

"Maní", mi perro labrador, tiene 14 años. Por tanto tiene 98 años humanos. Hemos ido juntos al mar. Nos hemos metido en los bosques y por los cerros. Hemos montado juntos en avión. Hemos visto atardecer desde el parque entre los pinos y los eucaliptos. Él estuvo cuando empezaron a caminar los niños. Él duerme a mi lado todas las noches de mi vida. Ahora está sordo y muy ciego. Pero sabe desde las telarañas de los ojos y desde los vestíbulos oscuros del olfato dónde estoy cada segundo. Ahora, ¿cómo le explico lo que vi? ¿Lo que hice hace unos días? Tengo vergüenza con él. Siento indignidad al acercármele.

Hace unos días estuve en un operativo de recolección de perros callejeros organizado por el Centro de Zoonosis de Bogotá. Por la perrera municipal. Salimos en tres vehículos. Un camión recolector con cinco operarios del Centro. Una unidad de la policía de la localidad con dos efectivos. Y un auto donde iban los funcionarios de saneamiento del hospital de Engativá. Íbamos hacia el occidente. Entramos al Minuto de Dios. El camión empezó a andar despacio. Los operarios miraban para todos lados. Pronto vimos un perro pardo. Mediano de tamaño. Sucio. Echado en el andén. El camión se acercó a unos diez metros y uno de los operarios que venían en los estribos del camión se botó al asfalto en plena marcha. Corrió hacia el perro. El perro no hizo nada porque no se dio cuenta de qué estaba pasando.

El operario llevaba en las manos un palo largo que terminaba en un aro con una malla gruesa y ancha. Llegó por detrás y le echó la malla por encima al perro.

Lo levantó
empezó a
tarascazos
mover las
tratando se



y el perro
dar
y a ladrar y
patas
salirse de la

malla. El operario se llamaba Dávila. Empezó entonces a dar vueltas con el perro entre la malla. Varias vueltas con la vara extendida y el perro por el aire entre la malla. El perro se mareó y dejó de luchar. Dávila se acercó al camión y le pasó la vara a uno de los operarios que iban en el platón. A los que llaman "ascensoristas". El perro se despabiló y empezó a gemir y a ladrar. El operario lo alzó y lo botó entre el platón cerrado con tablas y barras de hierro como una jaula. El animal se golpeó con una punta de la jaula y empezó a botar sangre. Camilo, el fotógrafo, y yo lo miramos por la ventanilla de la cabina. Yo pensé en "Maní".

Dos horas antes en las oficinas del Centro de Zoonosis el director nos había dicho que íbamos a tomar parte en un operativo de recolección. El Centro tiene además de las oficinas administrativas y técnicas 256 jaulas para los perros. En un día cualquiera puede haber 400 perros en Zoonosis. La población perruna de Bogotá se estima en 650.000 perros. Lo que da una relación de 1/11. En Bogotá hay un perro por cada once habitantes. De los 650.000 perros, 40.000 son callejeros. No tienen hogar. Ni dueño. Ni collar. Ni nada. Van por las calles de la ciudad. Vagan. Se buscan la vida.

Muchos logran vivir un tiempo. Sobrevivir en un mundo magro. Pero tarde o temprano les llega su momento y los levantan de la calle y los llevan a Zoonosis para sacrificarlos. Uno los ve llegar y advierte en sus caras muchos días de hambre y persecución y patadas.



El

operativo. Siempre hay un juego de mallas libres de modo que la cacería nunca se interrumpe. El asunto es ir mirando bien en dónde están los perros callejeros. O aquellos a quienes sus amos sacan sin cadena en contra de lo que manda el código de la policía. Volteamos por una esquina y vimos a una niña de pelo negro con un labrador grande a su lado. Lo tenía agarrado con su correa mientras el animal orinaba. La niña descuidó otro perrito que tenía. Uno blanquito. Pequeño. De esos que llaman falderos. El perrito se apartó de ella sin la cadena. Miguel se tiró rápidamente del camión y lo alzó con la malla. "Ay no, ay no", gritó la niña, "ese perrito no es de la calle, es mío". Pero nada. Ya lo tenía el operativo entre la malla dándole vueltas. Se lo pasó a uno de los "ascensoristas" y lo echaron al platón. La niña empezó a perseguirnos. A seguir al camión corriendo y llorando. "Desgraciados", nos empezaron a gritar desde las ventanas de una casa, "¿se les acabó la carne en la casa o qué, 'miserables'". Don Guillermo, el conductor, le gritó a la niña por la ventana que fuera a Zoonosis. Que tenía tres días para reclamar su perrito.

La enfermedad animal que puede contagiarse al hombre se llama zoonosis. El Centro de Zoonosis funciona en Engativá desde comienzos de los setentas. Cuando lo establecieron allí, Engativá era casi un pueblo. Hoy no. Alrededor de las instalaciones del Centro hay casas. Calles. Negocios. Colegios. El Centro está en el límite entre el barrio El Muelle y otros dos llamados Centauro y Villa Gladis. Para llegar allá es más fácil bajarse por la calle Ochenta o Autopista a Medellín. También se puede llegar por Álamos.

La redada. Pasamos por un sector con negocios y muchos puestos de vendedores ambulantes. Al frente de una fundición había un rottweiler echado. "Ese es de los bravos", dijo Daniel, otro de los operarios, "vayan ustedes aquí por este lado y yo por el otro". Se bajó toda la cuadrilla y acorralaron al perro. El animal empezó a ladrar y a mostrar los colmillos blancos y brillantes. Dávila fue el que finalmente le echó la malla y lo sacó para una glorieta. Allí le empezó a dar vueltas pero el rottweiler no se mareó ni se apaciguó. Rompió la malla y se salió y echó a correr. Daniel y Miguel lo cerraron y otra vez lo metieron entre la malla. El perro era tan grande y tan fuerte que hubo que echarle dos mallas más. Quedó por fin atrapado. El amo salió entonces del negocio y se le botó encima tratando de sacarlo. Con los dientes trató de romper las mallas para sacarlo. Los agentes de la policía que venían con nosotros se bajaron y se le fueron encima al dueño del perro. Uno de ellos lo levantó y lo empujó apartándolo del perro. "Ese perro estaba suelto", le dijo el agente, "ahora le toca ir a reclamarlo a Engativá". "Yo ese perro no lo dejo perder ni por el divino", contestó el señor de la fundición con los ojos llenos de lágrimas, "tégalo por seguro". Fue muy difícil levantar al animal para echarlo entre el camión. Con semejante tamaño. Más todas las mallas enredadas. "Ya una vez que caen en la malla", dijo en

voz baja en la cabina Guillermo, "toca llevarlos para Zoonosis".

El Centro de Zoonosis tiene que matar semanalmente 400 perros. De lo contrario, la población de estos animales aumentaría sin control. Los barrios que se vieran amenazados reaccionarían violentamente. Estaríamos en una especie de sálvese quien pueda. O ley de la selva. Todo el mundo matando perros. Corriendo para agarrarlos o para que ellos no los mordieran. Los niños. Las mujeres embarazadas. Las heridas en los brazos y las caras. Los colmillos mojados. Los gruñidos y los ojos feroces. Una epidemia de rabia sería un enemigo colosal. "Todos los animales de sangre caliente", dijo el director esa mañana, "pueden transmitir la rabia". El director afirmó con satisfacción que en Bogotá no hay un caso de rabia en humanos desde mediados de los ochentas. Que en el Centro de Zoonosis no hay un caso de rabia en perros desde hace tres años.

¿Cómo se matan 400 perros? Hace nueve años hubo un informe periodístico sobre el Centro de Zoonosis que produjo gran escándalo. Las imágenes en la televisión mostraban cómo se sacrificaba a los animales entonces. Se metían los perros a unas jaulas mojadas y se electrocutaban con una carga de 220 voltios. Muchos perros morían al cabo de tres o cuatro minutos de estertores y convulsiones. Pero otros no. Era necesario rematarlos con una carga complementaria aplicada directamente en el cuerpo de cada animal. Muertos los perros se echaban en unas bolsas y se llevaban al botadero Doña Juana. Esto fue así durante años de modo que en el subsuelo del basurero debe de haber decenas de miles de esqueletos caninos. Esta práctica produjo el despido de casi todo el personal del Centro y desde entonces todo está en manos del nuevo director. Llamado señor Navarrete. Con su advenimiento se

estableció el procedimiento médico de eutanasia individual. Se construyó un horno especial para incinerar a los miles de perros que son sacrificados.

"¿Si les parece", nos dijo el director en la oficina, "pasamos para que miren el sacrificio de los animales?".

Claro. Nos levantamos y salimos en fila hacia allá. "La doctora Piedad", dijo Navarrete,

"está a cargo hoy". Nos dieron unas máscaras y nos hicieron las últimas advertencias sobre los olores e infecciones a los que íbamos a estar expuestos. Nosotros íbamos pensando en que era irónico que quien matara a los animales se llamara Piedad. Llegamos. Vimos un mesón de aluminio. Vimos las paredes de pedernal frías y manchadas. Vimos las primeras jaulas en un patio. Yo miré a un perro que me miró. Era grande. Viejo. Gris. Lleno de pelos y lanas. Con la cabeza enmarañada. Era enorme y dulce. Tenía sus patas cubiertas de pelos largos y los ojos brillantes y negrísimos. Me miró y yo pensé en "Maní". Sentí dolor. Sentí con angustia a centenares de perros ladrando. Gimiendo. Asesando. "Háganse aquí a este ladito", nos dijo la doctora Piedad, "ahí donde están no porque por allí entran los animales". Dos operarios trajeron dos perros en un carrito de metal de dos pisos. En cada piso o bandeja venía un perro. Gracias a Dios ninguno era todavía el "lanetas".

El operario cogió el primer perro del pellejo. Por el cuello y las ancas. Y lo puso sobre el mesón de aluminio frente a la doctora Piedad. El perrito estaba muy dormido. Unas horas antes le habían puesto una inyección de Tranquilán y no sentía nada. No sabía nada. No tenía miedo de nada. La doctora Piedad



simplemente le puso en el vientre una inyección. A los tres segundos el animal estaba muerto. La sustancia que le aplicaron se llamaba Eutanex y le produjo la muerte cerebral apenas entró al organismo. Después le causó un paro respiratorio. Una muerte clemente. Rápida. Indolora. Yo pensé en ese minuto para mis adentros que yo la quisiera para mí llegado el momento. Si estuviera muy enfermo y con mucho dolor. O si me fuera a quemar o a ahogar. O si me fueran a someter durante mucho tiempo a algo degradante. "Hemos estimado que cada eutanasia", dijo la doctora Piedad sacándome de mis pensamientos, "le cuesta al Estado alrededor de 150 mil pesos". Algunos animalitos se orinan y sueltan mucho pelo. La doctora y los operarios usan botas. Overol. Una máscara especial. Una y otra vez salieron los operarios al patio que llamaban "central" y volvieron con el carrito que traía dos perros desgonzados. Con los hocicos amarrados con cabuyas. Listos para ser sacrificados. Pero ninguno era el "lanetas". Gracias a Dios.



El operativo de recolección.

Recogimos más perros. Hasta veintitrés. Unos que estaban dormidos. Otros que corrieron.

Otros que estaban ahí simplemente. Mirando las burbujas de la mañana. Bajamos hacia el sur y otra vez llegamos a una zona de casas. En una esquina una muchacha de ciclistas muy pegados se acercó y un desgraciado desde una ventana gritó algo. "No alcen solo a los perros", gritó, "llévense también a las perras". Seguimos. En un solar vimos tres animales echados al lado del cambuche de un "desechable". Detuvimos los tres carros. Dos operarios se acercaron para agarrar a los

perros. Dávila con uno de los agentes empezó a dismantelar el cambuche para ver qué había adentro. Al cabo salió un mendigo que estaba durmiendo y cinco perros más. "Déjenme aunque sean los chiquitos", dijo el mendigo con lástima, "esos me calientan por la noche". Pero no. Los alzamos a todos y seguimos. El mendigo se quedó mirándonos. Se quedó mirándome. "¿Qué mal les estaban haciendo los animalitos?", dijo, "muchas gorroneas". Yo miré para otra parte. Volví a mirar al platón. Ahí estaban todos los perros en silencio. No peleaban entre ellos. Estaban hermanados. Pensé en la niña de pelo negro. Pero no pude ver su perro chiquito entre los demás. Pensé que si "Maní" fuera con ellos yo me botaría también con las uñas y los dientes a sacarlo. "La cuota es 60 perros", dijo en ese momento Guillermo el conductor, "sin esa cantidad no nos podemos aparecer en Zoonosis".

En Zoonosis el director nos había dicho antes que donde hay más perros abandonados es en los barrios pobres y donde están los "desplazados". Todos los pobres tienen perros. Si a una familia la sacan a la brava de su parcela, por ejemplo. La "desplazan" para usar el eufemismo. Con seguridad se vienen para Bogotá con varios perros. Los perros siempre vienen con la gente. "Un perro no se vendría solo para Bogotá", dijo el director esa mañana, "desde el Chocó o Los Llanos". Salimos al patio "central" y vimos los perros en las jaulas. Una a una miramos las jaulas atestadas de perros. El "lanetas" seguía allí. Los perros tenían los ojos apagados como pepas de corozo. Estaban entristecidos. Respirando los últimos sorbos de aire. El Centro era su última etapa. Ahí estaban. Eran varios en las jaulas. Muchos. Muchísimos perros solos. Sentí que estaba en la parte de atrás. En el establo de la vida. En el sótano de Bogotá. Pensé que nosotros habíamos atraído a estos animales. Los sedujimos con caricias en el lomo y en la frente. Ellos eran salvajes, andaban en manada. Podían

defenderse. Nosotros los privamos de eso y los convencimos de que se vinieran para nuestras casas. Y los vendimos así.

"Si quieren", dijo el director, "pasamos para que miren el horno". Salimos por otra parte y yo miré otra vez le jaula del "lanetas". A 20 metros. Allí estaba él pero ya no me miró. Llegamos al horno. Vimos dos cámaras que arden a 870 grados centígrados y convierten en cenizas los cuerpos de los perros muertos. Un operario los traía en una carretilla y los iba echando en la candela.

Alcanzaba a traer varios en cada viaje. Vimos cómo las patas se ponían rígidas y negras mientras ardían. Por cada cien kilos de peso salen cinco de ceniza. No hay humo. No hay contaminación para las casas vecinas.

Hay un técnico vigilando cada vez que va a haber quema. Vigila el horno y un tanque de 1.500 galones de gas propano que sirve de combustible. Nunca ha pasado nada. En ese instante llegó un operario con la carretilla. Esta vez no traía varios perros. Traía una sola bolsa negra y enorme. Yo me agaché y abrí la bolsa y miré. Era el "lanetas" ya. Yo miré para un papayuelo que salía de un patio vecino. Me sentí miserable. Por no haberlo sacado al "lanetas". Por no haberlo ayudado. Hubiera sido fácil. El "lanetas" hubiera hecho buen equipo con "Maní" y los niños. Lo hubiéramos podido llevar al

fútbol los sábados. "Maní" lo hubiera recibido bien. Me dieron ganas de ponerme a llorar. De vomitar. De vuelta del horno pasamos por un patio que tiene pasto y un corralito. Ahí había unos pocos perros sanos. Jugando.

"Estos los hemos separado", dijo el director, "para darlos en adopción". Algunas familias siguiendo la ruta inversa vienen a Zoonosis en busca de un perrito. El Centro se los entrega esterilizados. Vacunados.

Desparasitados. Se cobran 80 mil pesos por perro.

La redada. "Nos faltan", pensé, "treinta animales por lo menos". Cuando sentí el impulso de empezar a delatar.

A buscar. A señalar el siguiente perro. Cuando sentí eso les dije que pararan. Que nos dejaran bajarnos. Pararon y nos bajamos. Nos despedimos a toda prisa y nos subimos a un taxi con el rabo entre las piernas.

En el camino me fui pensando en cómo sería una redada de estas en un barrio de ricos. ¿En el parque de la 93? ¿En la T? ¿En el Lineal el Virrey? Ahí me acordé otra vez de "Maní". Lo vi. Nos vio. Caminando por el parquecito frente al edificio. Me puse a pensar en qué le iba a decir a "Maní" al llegar a la casa. Y esta es la hora en que no le dicho nada. Tengo vergüenza de acercarme a mi perro.

Fin.

**IED Enrique Olaya Herrera
2017-I**Evaluación de Comprensión de Lectura**1. Palabras y Significados**

✓ Lea atentamente las preguntas y seleccione la mejor opción entre las cuatro opciones a-d.

1. Una 'redada' (párrafo 8) es un operativo para:

- a. Perseguir y capturar perros vagabundos.
- b. Recoger perros y llevarlos a una clínica canina.
- c. Atrapar perros enfermos y vacunarlos.
- d. Atrapar perros con dueño y cobrear rescate.

2. La redada se realiza comúnmente en:

- a. Barrios de clase social alta de Bogotá.
- b. Todos los barrios de Bogotá.
- c. Barrios populares de Bogotá.
- d. Estaciones de transporte de Bogotá.

3. El significado de la palabra 'tarascazo' (párrafo 2) es:

- a. Intento de mordida agresiva
- b. Movimiento leve de la cabeza
- c. Movimiento agresivo de la cabeza
- d. Ladrido agresivo

4. El significado de la palabra 'operario' (párrafos 2) es:

- a. Persona que conduce un camión.
- b. Persona que toma fotos a los perros.
- c. Persona que captura los perros.
- d. Persona que vigila los vehículos.

5. La relación 1:11 (uno a once) (párrafo 3) significa que:

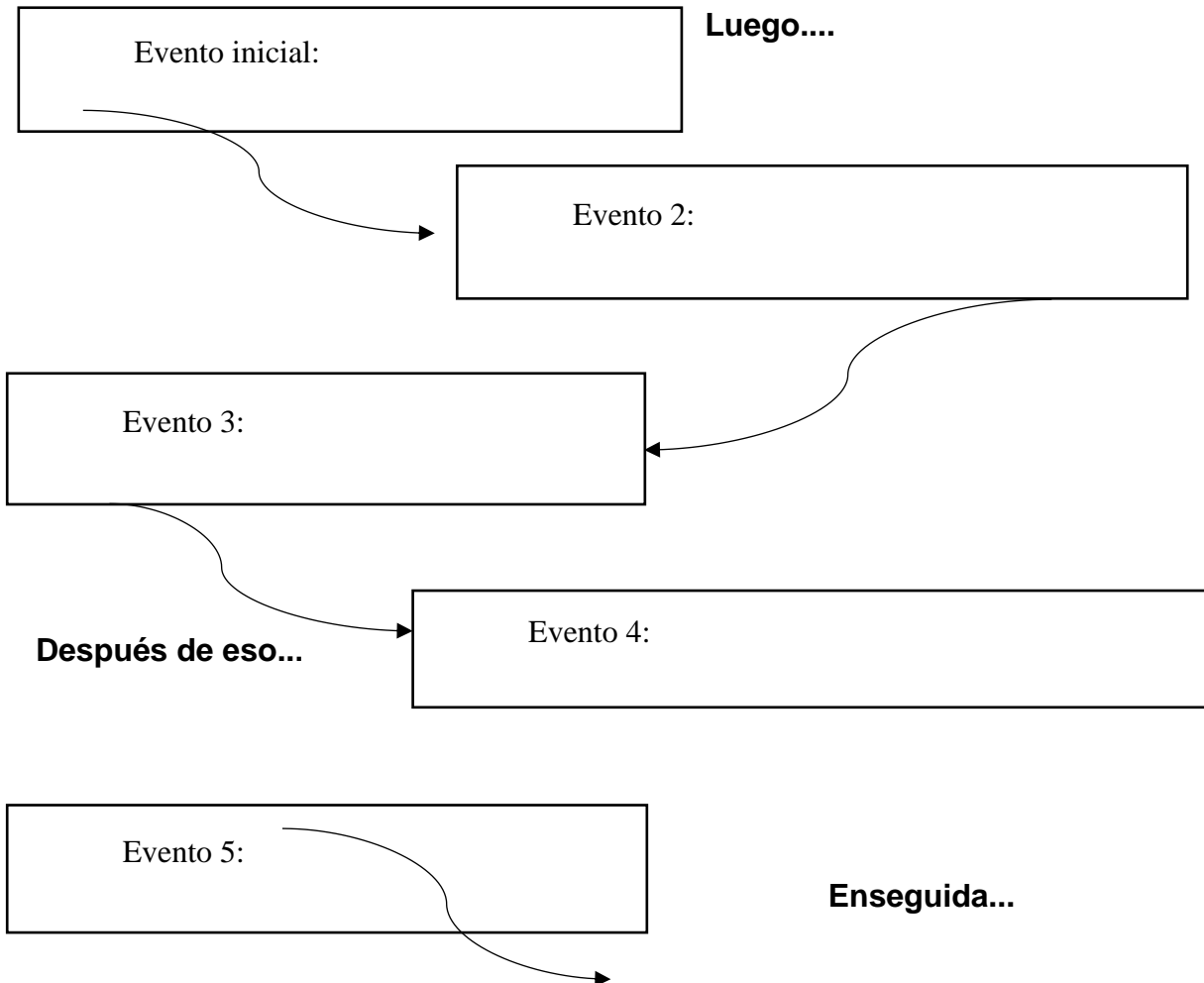
- a. Cada ciudadano debe adoptar 11 perros en Bogotá.
- b. Once ciudadanos tienen derecho a un perro en Bogotá.
- c. Por cada ciudadano hay un perro en Bogotá.
- d. Todo ciudadano tiene once perros en Bogotá.

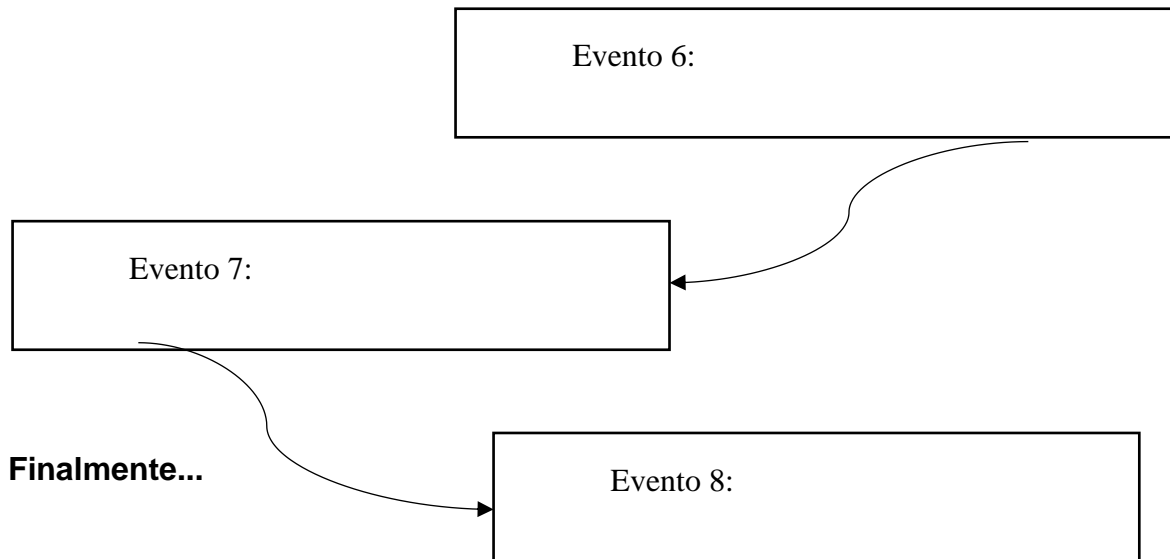
6. 'Maní' en la narración (párrafo 1) es el nombre de:

- a. El primer perro atrapado en la redada.
- b. La mascota del autor de la crónica.
- c. El perro rottweiler atrapado frente a la fundición.
- d. El perrito que acompañaba a la niña.

2. Secuencia de eventos

- ✓ **Describe los eventos que considere más relevantes en el texto. Coméntalo con tus compañeros.**





3. Relación Causa – Efecto

- ✓ Selecciona el conector apropiado y una expresión de efecto o consecuencia que se relacione de manera clara con la razón o causa de la primera columna.

Razón o Causa	conector	Consecuencia o efecto
1. De acuerdo al director del centro de Zoonosis: se tienen que sacrificar semanalmente 400 perros callejeros ...	Para	a. Evitar el aumento de perros en las calles.
	Entonces	b. Combatir la posibilidad ataques a las personas.
	De lo contrario	c. Evitar la aparición de estiércol en la ciudad.
	Sin embargo	d. Evitar la posibilidad de una epidemia de rabia.
2. Los perros se sacrifican a través de la eutanasia individual (párrafo 9)....	Por	a. El método anterior por ahogamiento era inhumano.
	Contra	b. La muerte por descargas eléctricas fue rechazada por la sociedad.
	Porque	c. No se sacrificaban suficientes perros con el método anterior.
	Aun	d. Estaba aumentando la cantidad de perros en el centro de Zoonosis.
	Sin embargo	a. Iban a disfrazar para participar en un carnaval en la ciudad.

3. ...les dieron unas máscaras (párrafo 11)...	Sin embargo	b. Se dirigían a una zona de desechos peligrosos y alto contagio.
	Entonces	
	Por lo tanto	
	Para	c. Entrarían en una zona de sacrificio de perros y riesgo de contagio.
	porque	
		d. Subirían a un horno crematorio para evitar contagios.
4. Los cuerpos de los perros son llevados a un horno que se encuentra a 870 grados de temperatura	Por	a. Recibir un baño sauna que mate sus parásitos.
	A través de	b. Cremar sus cuerpos y reducirlos a cenizas.
	Aunque	c. Obtener abono agrícola para los sembrados.
	Para así	d. Aumentar su capacidad muscular.
5. La cuota era de 60 perros...sin esa cantidad no se podían aparecer en Zoonosis (párrafo 12)...	Con	a. Se debían conseguir 60 perros para alcanzar la cantidad semanal de perros para sacrificio.
	Debido a que	b. Se debían conseguir 60 perros para llevarlos al centro de cuidado de animales Zoonosis.
	Nunca	c. Se debían conseguir 60 perros para llevarlos de paseo alrededor de la ciudad y bañarlos.
	Para entonces aunque	d. Se debían conseguir 60 perros para dejarlos en los parques de la ciudad para adopción.

4. Identificación del punto de vista del autor. Toma de postura frente a los eventos

✓ Lee atentamente cada enunciado y decida si está de acuerdo (A) o en desacuerdo (D). Comparta sus ideas con sus compañeros. Comparen sus respuestas

1. Cuando el autor del texto expresa que “Me sentí miserable” en el momento del sacrificio de ‘Lanetas’, lo hace porque:

- a. Considera que debiera hacer algo para evitar la muerte de los perros, pero no puede.
- b. Quisiera que los perros del Centro de Zoonosis pudieran vivir como su propio perro.

2. El narrador manifiesta que ‘tengo vergüenza de acercarme a mi perro’ porque:

- a. Está seguro que el perro sabe acerca de los eventos de maltrato a perros que su dueño conoció, y sobre lo que él no hizo nada para evitarlos.
- b. Considera que su perro, y todos los otros perros son seres vivos, merecen respeto por parte de los seres humanos.

3. ¿Cuál ha sido la intención del narrador al escribir el texto? ¿Qué reacción busca generar en sus lectores? Explique por qué.

4. ¿Considera usted que el sacrificio de perros, y de cualquier animal, bajo el pretexto de evitar riesgos para la vida de los humanos, es una decisión correcta? ¿Sí o No? ¿Por qué?

5. ¿Considera usted que la afirmación del director del Centro de Zoonosis, “donde hay más perros abandonados es en los barrios pobres y donde están los “desplazados” corresponde a la verdad? ¿Sí o No? ¿Por qué?

6. ¿Cómo se pueden involucrar los niños, niñas y jóvenes en campañas de protección de los animales y, en especial, de los perros en la ciudad de Bogotá? Mencione tres formas específicas, empezando por la más importante.

- a. _____
- b. _____
- c. _____

Anexo 2. Guía de trabajo 1
Intervención Pedagógica

Intervención N° 1		
Docente: Karem Tovar C.	Grade: 7º jornada mañana	Duración: 4 horas
<p>Tema: Las experiencias de vida de un grupo de amigos en un poblado y sus alrededores. Capítulo I: Dos niños y una niña jugando en algún lugar del mundo (Asia, oriente medio, América Latina, por ejemplo).</p>		
<p>Estándares de referencia Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <ul style="list-style-type: none"> Reconozco las características de los diversos tipos de texto que leo. Propongo hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído. Identifico las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc. (MEN) 		
<p>Objetivo de aprendizaje de Lenguaje Reconocer y clasificar de vocabulario y significados asociados a contextos específicos que permiten la comprensión de ideas claves de la lectura.</p> <p>Objetivo de aprendizaje de Recurso digital Involucrado (TIC-TAC) Emplear un organizador gráfico digitalizado que relaciona vocabulario y frases ubicándolas en unidades oracionales y en párrafos vinculados con diversas imágenes.</p>		
<p>Derechos básicos de Aprendizaje</p> <p>3. Determina las ideas centrales de un texto, analiza su desarrollo e identifica el sentido de detalles específicos.</p> <p>11. Participa en discusiones y plenarias sobre las lecturas que realiza y contrasta elementos del texto, con sus propias ideas.</p> <p>12. Lee textos literarios narrativos (cuentos y novelas cortas) ... en los que reconoce afinidades y distancias con su propia experiencia y efectos posibles a partir del uso particular del lenguaje.</p> <p>13. formula opiniones fundamentadas en diferentes fuentes (orales, escritas y digitales) sobre diversos temas.</p>		
Indicadores de Desempeño propuestos en el proyecto		
<p>Saber Identifica palabras y frases referidas a objetos, lugares, situaciones, personajes referidos en un texto.</p>	<p>Hacer Selecciona palabras en el texto que nombran y describen objetos, lugares, situaciones, personajes e identifica su significado en el contexto del texto.</p>	<p>Ser Comparte información con sus compañeros de equipo reconociendo la importancia del trabajo colaborativo.</p>
<p>Contenido Se aborda el vocabulario como componente de la lengua esencial para la comprensión de un texto escrito. Abarca tanto palabras individuales (25), como frases (15).</p>		

Igualmente, el **nivel oracional** y el **párrafo** como unidades de significado y sentido que son estructuradas por los conceptos iniciales.

Estos se vinculan a imágenes que faciliten a los estudiantes la representación del significado correspondiente.

Vocabulario

Palabras (25): imaginación – humanidad – territorio – frontera – fantasía – azotar – desposeer – desolador – romántico – acento – orlado – nostalgia – truncarse – desvanecerse – indeterminado – expectación (expectativa) – aborto – adosar- conferir - vehemente – inquietante – desparramarse – desintegrarse – rezongar –

Frases (15): linde del bosque – tiempo remoto –ciudad destruida – sueños y esperanzas – territorio prohibido – frontera de las fantasías –zambullirse en el horizonte – tierras de levante –estanque mágico – coexistir de forma pacífica – vestigio remoto del pasado – estelas de plata – resto arqueológico - compartimiento secreto – tras el horizonte

Actividad de ambientación (12 minutos)

La docente introduce el ejercicio de lectura del capítulo 1, pidiéndoles a los estudiantes que se imaginen cómo viven los niños en las zonas rurales (campo). Explica el significado de la palabra rural y de su antónimo urbano, escribiéndolas en el tablero:

Rural – Urbano

Los estudiantes participan aportando sus descripciones iniciales de la vida en la zona rural. Luego la docente les pide que describan cómo es la vida de los niños en la zona urbana (ciudad). La docente realiza una tabla comparativa en el tablero:

Vida de los niños en la zona rural Vida de los niños en las zonas rurales

Escribiendo los aportes de los niños participantes. Para finalizar esta etapa, la docente pide a los niños algunas conclusiones y las registra en la tabla.

Pre lectura. (15 minutos) Contextualización

Se pide a los estudiantes que imaginen el tipo de juegos y diversión de los niños en la zona rural:

¿Has visitado alguna zona rural de nuestro país?

¿Has conocido niños o niñas allí?

¿Cómo crees que los niños y las niñas se divierten en las zonas rurales (campo)?

¿Dónde juegan? ¿Cuáles son sus juegos favoritos?

Durante la lectura (35 minutos)

Los niños inician la lectura del texto de manera silenciosa (págs. 15-30). La maestra les pide que subrayen las palabras referidas a objetos, lugares, situaciones, personajes de la historia, lo mismo que frases (dos o más palabras). Al tiempo que realizan su lectura, registran en una tabla:

Nombre de los personajes – Nombre de los lugares - Nombre de algunos lugares

<p>Post-lectura (35 minutos)</p> <p>Como parte del trabajo sobre vocabulario, la docente introducirá una presentación de power point en la que se han registrado listados de palabras y frases incompletas, los estudiantes organizados en equipos deberán intentar completar cada palabra o frase, revisando su vocabulario subrayado durante la etapa de lectura. Cada equipo tendrá la oportunidad de participar, obteniendo un punto por cada respuesta acertada. Igualmente, deben suministrar el significado correspondiente de la palabra o frase, lo cual les asigna un punto adicional. La presentación power point puede postrar una diapositiva en la que las palabras y las frases aparecen completas, permitiendo a sus estudiantes visualizarlas por unos segundos y volviéndolas a su forma incompleta, buscando que alcancen a enfocar su atención.</p> <p>Este juego de visualización de vocabulario va acompañado de imágenes que refuerzan la el trabajo de memoria sobre los ítems propuestos.</p> <p>En la segunda sesión correspondiente a esta actividad, los estudiantes, organizados en equipos de trabajo, elaborarán un organizador gráfico en procesador Word. Como parte de la tarea toman los listados iniciales de la primera sesión de vocabulario, los comparan con el vocabulario entregado por la docente, y lo presentan en el formato propuesto (organizador gráfico).</p>	
<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Auto-evaluación</u>: Lista de chequeo • <u>Cuestionario de reflexión</u>: Preguntas abiertas acerca del taller. • <u>Cuestionario abierto</u>: Contenido de la lectura <p><u>Seguimiento del docente</u>: Observación de desarrollo de las tareas. Observación de los productos</p>	<p>Instrumentos de evaluación</p> <p>Observación directa del docente: Lista de chequeo 2 cuestionarios abiertos Observación de campo del docente.</p>
<p>Recursos requeridos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Computadores • Laptop • TV o video beam • Presentación power point • Procesador de palabra • Diccionarios • Recursos convencionales: cuaderno, esferos, tablero, marcadores) 	

Anexo 3. Guía de trabajo 2**ESPAÑOL - GRADO 7º****TALLER DE LECTURA 2**

Libro: La Bomba (Jordi Sierra i Fabra)

Capítulo 3: La historia de Hamid

Objetivo: Crear una historieta a partir de la lectura del capítulo 3 del libro La Bomba, seleccionando eventos destacados y reescribiendo los textos correspondientes y empleando recursos de la aplicación Word.

Modalidad: Parejas**Tiempo:** 4 horas de clase**Entrega:** Vía correo electrónico**Etapas de la actividad**➤ **Pre lectura** (30 minutos)

- Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Quiénes son los tres niños que protagonizan esta historia?

2. ¿En dónde viven los tres niños?

3. ¿Cuáles son las condiciones de vida de los niños?

- Comparte tus respuestas con tus compañeros y tu profesor en clase.

➤ **Durante la lectura** (45 minutos)

Comparte la lectura con uno de tus compañeros de clase. Mientras realizan la lectura seleccionen los eventos más significativos y relaciónenlos en la siguiente tabla.

Registro de eventos significativos del capítulo para ser empleados en el diseño de la historieta			
Evento	Página	Evento	Página
1.		7.	
2.		8.	
3.		9.	

4.		10.	
5.		11.	
6.		12.	

Estos eventos son su referencia para realizar la historieta. Al finalizar la lectura tendrán los eventos correspondientes. El profesor leerá la selección de eventos y hará los comentarios correspondientes.

➤ Post-lectura

A partir de los eventos seleccionados, escriban los correspondientes textos para realizar su historieta. Deben tener claros los eventos para seleccionar el personaje y sus correspondientes textos que serán representados en la historieta.

Evento	Texto	Evento	Texto
1.		7.	
2.		8.	
3.		9.	
4.		10.	
5.		11.	
6.		12.	

- Luego de tener los enunciados preparados, decidan acerca de las imágenes que van a utilizar en cada viñeta de la serie para construir tu historieta.
- Seleccionen las imágenes de internet. Pueden consultar en Google, a través de la pestaña imágenes. Tomen una palabra clave del evento que seleccionaron para cada viñeta de la historieta, y allí pueden seleccionar las imágenes que más se relacionen con el evento.
- Cada viñeta debe contener, entonces, imágenes y texto. el texto será el que escribieron en la tabla anterior.
- Una vez tengan la historieta lista, asígnenle un título. Recuerden revisar la ortografía y la puntuación.
- Recuerda que una **viñeta** es “el cuadro que representa un instante o momento de una historieta”. (<https://definicion.de/vineta/>)

Evaluación

- Respondan las siguientes preguntas, de acuerdo a su experiencia en la realización de esta actividad.
1. ¿Habían realizado historietas para representar eventos de un libro, utilizando recursos digitales, ¿Con anterioridad? Sí ____ No ____
 2. ¿Qué tarea de la construcción de la historieta les resultó más interesante y por qué?

 3. ¿Cuáles ventajas tiene construir una historieta digital acerca de los eventos de un libro impreso?

 4. ¿Qué aprendieron acerca del uso de Word para realizar una historieta?

 5. ¿Cuáles fueron las mayores dificultades que tuvieron en la realización de esta actividad?

 6. ¿Les gustó la actividad? Si ____ No ____ ¿Por qué?

¡Gracias por su colaboración!

*Anexo 4. Guía de trabajo 3***ESPAÑOL - GRADO 7º****TALLER DE LECTURA 3**

Libro: La Bomba (Jordi Sierra i Fabra)

Asunto abordado: Eventos sociales relevantes en los que participan los protagonistas: Ying Tao – Hamid – Juan Pablo

Objetivo: diseñar un poster interactivo de forma colaborativa, en el que se describan diferentes situaciones sociales en los que participan los personajes de la historia en sus comunidades; para ellos se emplearán recursos digitales como fotografías, registro de voz, texto y otros.

Recurso web: padlet.com

Modalidad: Equipos (4 estudiantes)
electrónico

Tiempo: 4 horas de clase

Entrega: Vía correo

Etapas de la actividad➤ **Pre lectura** (20 minutos)

- Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son los lugares en los que viven los tres niños?

2. ¿Qué personas rodean a los tres niños?

3. ¿Qué eventos importantes suceden cotidianamente en un pueblo?

- Comparte tus respuestas con tus compañeros y tu profesor en clase. Hagan sus comentarios y aclaraciones.

➤ **Durante la lectura** (50 minutos)

Comparte la lectura de los diferentes capítulos con tus compañeros de equipo. (4 estudiantes). Mientras realizan la lectura describan situaciones sociales en las que cada uno de los niños participa en sus pueblos. Regístrenlas en la tabla 1.

Estas situaciones serán utilizadas en el diseño de su póster interactivo a través de padlet.com. Al finalizar la lectura tendrán los eventos correspondientes. El profesor leerá la selección de eventos y hará los comentarios correspondientes.

Definición de situación social: Situaciones de convivencia con personas de la familia, de la comunidad, así como las condiciones de dificultad que deben enfrentar.

Tabla 1. Descripción de situaciones sociales en las que participan los protagonistas en sus comunidades.

Ying Tao	
Hamid	
Juan Pablo	

➤ **Post-lectura** (45 minutos)

- A partir de las situaciones descritas en la tabla 1, seleccionarán el material para ser utilizado en el diseño de su póster interactivo a través de padlet.com.
- El objetivo es mostrar cómo Ying Tao, Hamid y Jun Pablo se relacionan con las personas en sus contextos, destacando las personas importantes para ellos.
- Además, deben organizar los elementos a utilizar en su póster. Para ello deben definir los elementos requeridos en la tabla 2, en la siguiente página.

Tabla 2. Planeación para el diseño del Póster interactivo. Trabajo Colaborativo.

Título principal	Títulos secundarios
	1.
	2.
	3.
	4.
Textos insertados	
1.	2.
3.	4.
Textos para registro de voz	
Imágenes utilizadas	
<u>Personas</u>	<u>Elementos generales</u>
<u>Lugares</u>	<u>Animales</u>
<u>Otros</u>	<u>Otros</u>

- Luego de organizar los contenidos para el póster interactivo, accederán al sitio padlet.com y seleccionarán decidirán acerca del esquema/formato de póster a utilizar.

Tanto las imágenes (fotografías, dibujos, siluetas, gifs), como la grabación de voz se realizan online. Seleccionen las imágenes de internet. Al igual que en la tarea anterior, Pueden consultar en Google, a través de la pestaña imágenes.

- Para encontrar la imagen requerida deben digitar una palabra clave en la barra de búsqueda de Google, relacionada con los contenidos.
- Asegúrense de seguir las instrucciones suministradas en padlet.com para el diseño de su póster interactivo.
- El video tutorial de manejo de la herramienta padlet, lo encuentran en el siguiente vínculo.
https://www.youtube.com/watch?v=JBN_3oue0rs

Cada equipo de trabajo, conformado por cuatro estudiantes, deberá diseñar un Póster interactivo a través de este recurso web.

➤ **Diseño del Póster interactivo (padlet) (2 horas)**

- El diseño del Póster interactivo se iniciará en la sala digital, pero puede continuar su construcción en casa. El criterio más importante es que todos los miembros del equipo participen en esta tarea.
- Ante cualquier duda, por favor enviar sus preguntas o comentarios al correo institucional del docente.

Una vez terminado, se compartirá en link con la docente, a través del correo institucional.

¡Gracias por su colaboración, interés y responsabilidad en el desarrollo de esta tarea!

Evaluación

- Respondan las siguientes preguntas, de acuerdo a su experiencia en la realización de esta actividad.

1. ¿Habían diseñado Pósters interactivos para representar eventos de un libro, utilizando recursos digitales con anterioridad? Sí ____ No ____

2. ¿Qué actividad en el desarrollo de esta tarea les pareció la más agradable y por qué?

3. ¿Qué beneficios tiene diseñar un Póster interactivo acerca de una historia escrita?

4. ¿Qué resaltarían como lo más importante en el uso de Padlet para esta tarea?

5. ¿Cuáles fueron las mayores dificultades que tuvieron en la realización de esta tarea?

6. ¿Les gustó la tarea? Si ____ No ____ ¿Por qué?

¡Gracias por su colaboración!

Anexo 5. Guía de trabajo 4**Uso de Recursos TIC-TAC en los Talleres de Comprensión Lectora****Cuestionario 1**

Lee cuidadosamente las preguntas y responde con ideas completas de acuerdo a tu experiencia en el taller de Lectura 1.

1. ¿Para qué sirvieron los recursos TIC (computadores, presentación power point, organizador gráfico, procesador Word) empleados en el taller de lectura 1?

2. ¿Hay alguna diferencia entre el trabajo con el cuaderno, los libros impresos y las fotocopias y los recursos TIC empleados en el taller de Lectura 1?

3. ¿Cuál o cuáles de los recursos TIC empleados te gustaron (si es que te gustó alguno) y por qué? Menciona las razones desde la de mayor importancia hasta la de menor.

Razones:

1.

2.

3.

Gracias por tu colaboración.

Anexo 6. Cuestionario 2**Uso de Recursos TIC-TAC en los Talleres de Comprensión Lectora****Cuestionario 2**

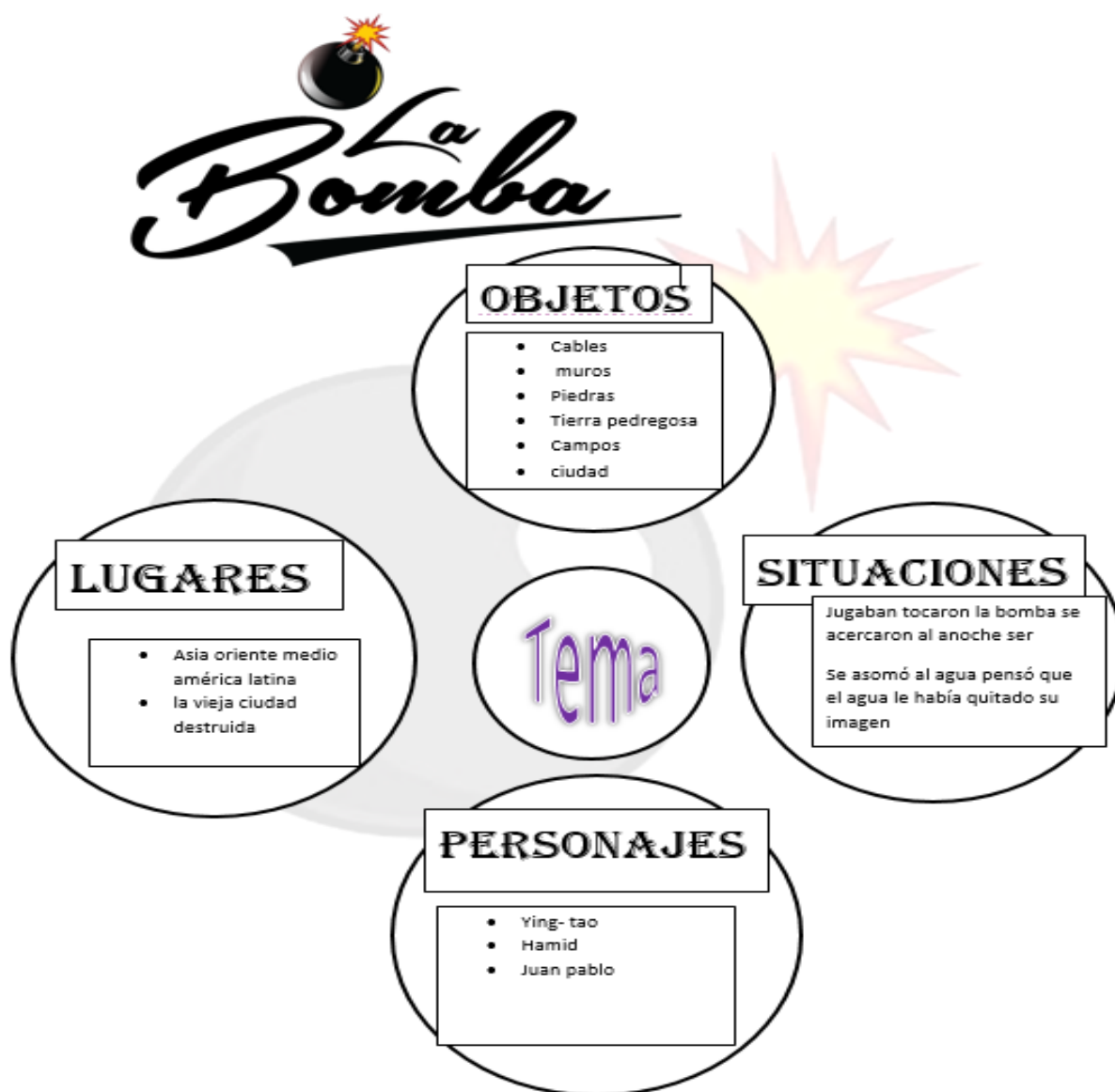
Lee cuidadosamente las preguntas y responde con ideas completas de acuerdo a tu experiencia en el taller de Lectura 1.

1. ¿Cuál es la importancia de comprender el significado del vocabulario y de las frases en un texto?

2. ¿Los recursos TIC te permiten comprender el vocabulario y las frases del texto mejor que los ejercicios en el cuaderno? ¿Por qué sí? O ¿Por qué no?

3. ¿Para qué elaboraste el organizador gráfico de palabras y frases con tus compañeros?

¡Gracias por tu colaboración!

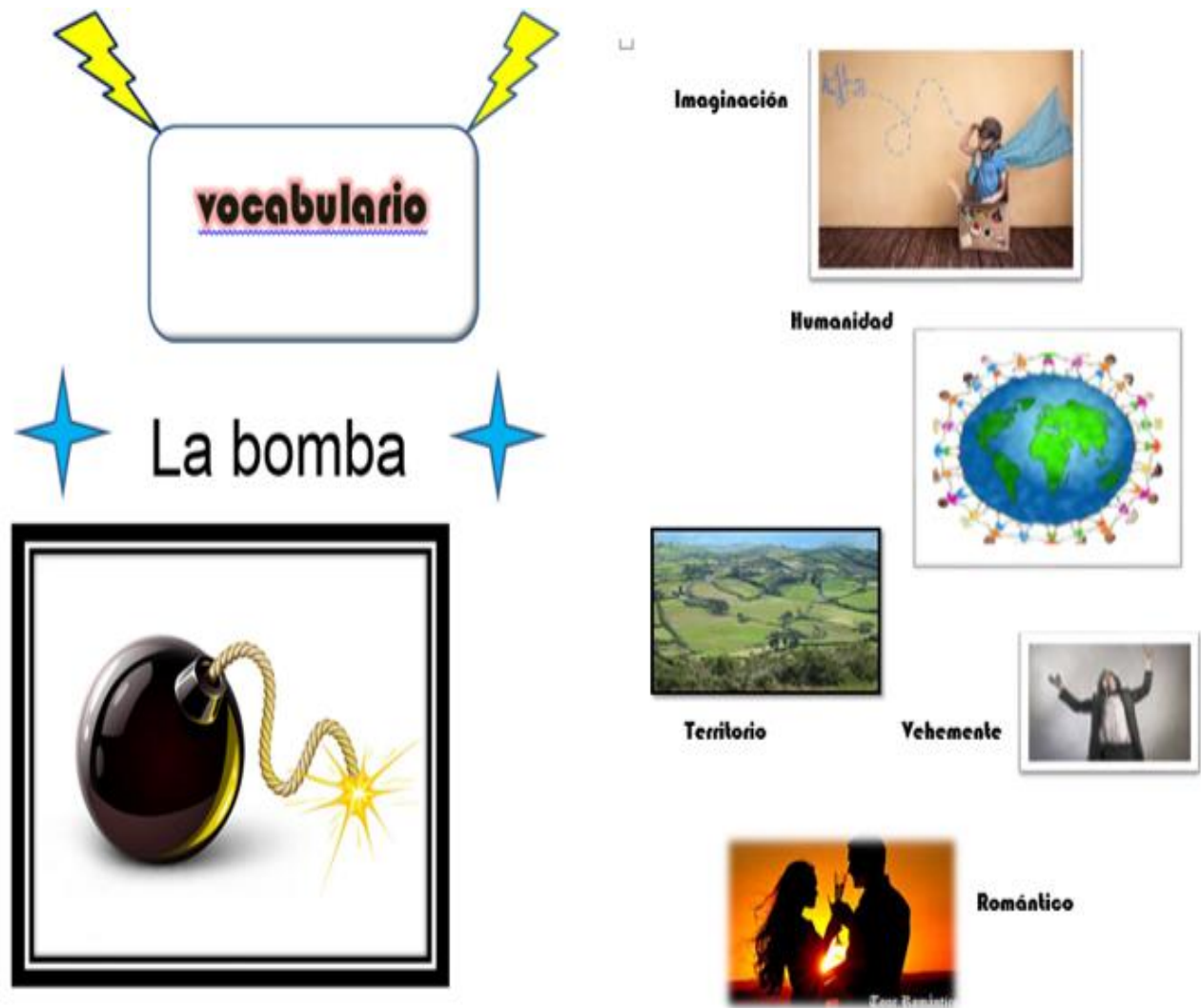
Anexo 7. Organizador gráfico 1

[illegible]

Vehemente: que tiene una fuerza impetuosa

VESTIGIO LINDE – ABSORTO – ORLAR – DESPOSEER – EXPECTACIÓN -
CONFERIR – ADOSAR VEHEMENTE





Anexo 9. Organizador gráfico 4 (G4)



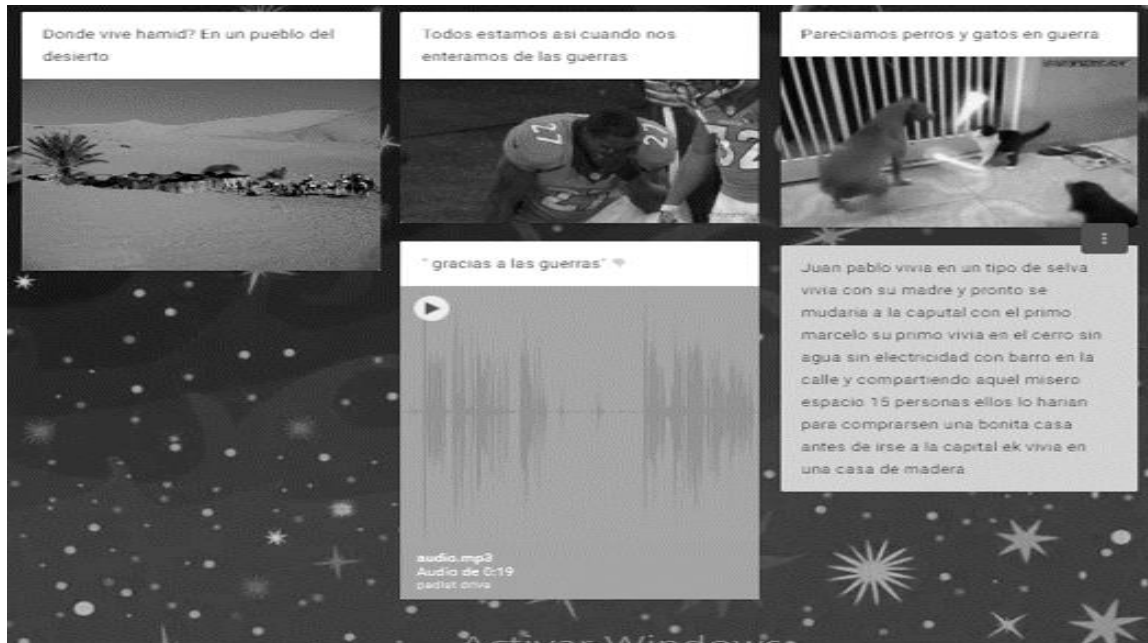
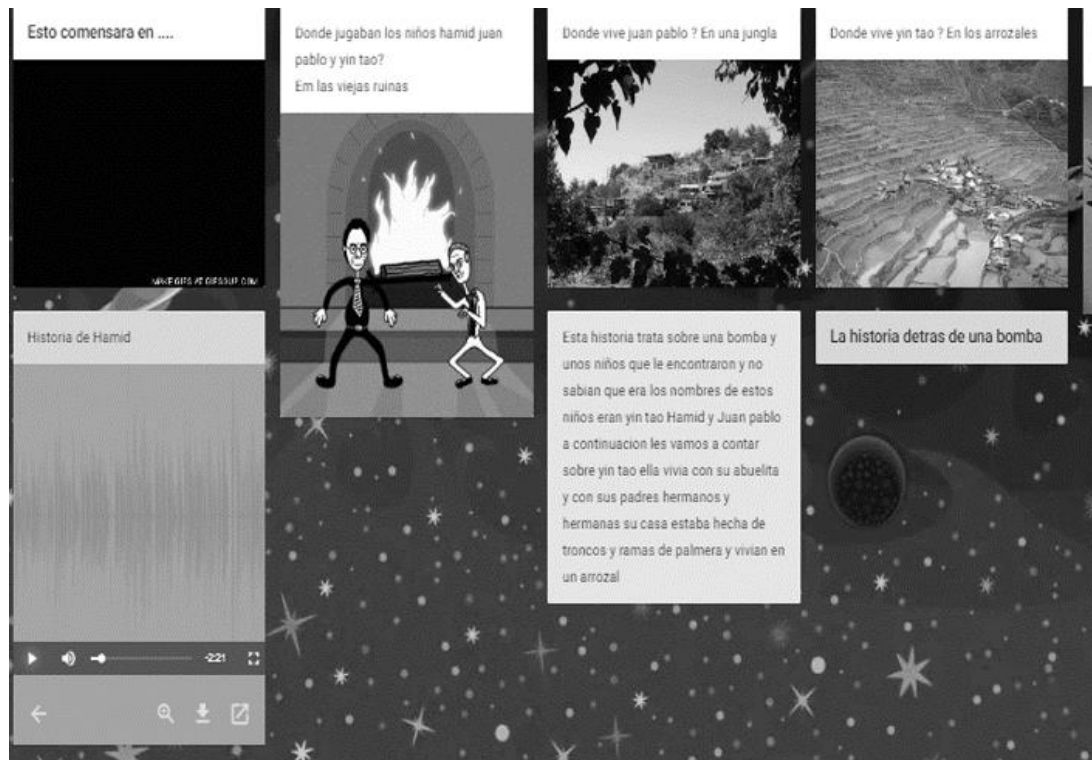
Anexo 10 Historieta grupo 1

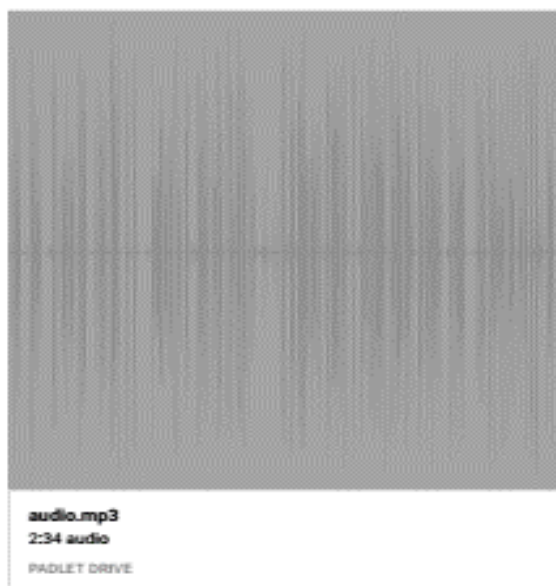
NUESTRA HISTORIETA: LA BOMBA (UNA FAMILIA UNIDA) POR CASUALIDAD



<p>En un lugar que vive uno de los niños</p> 	 <p>Lo que paso en la historia y los niños no podían saber.</p>	 <p>Los niños que andaban unidos</p>	<p>La bomba que era un tesoro para los niños</p> 
<p>Las ruinas a donde iban los 3 niños</p> 	<p>El oasis que estaba en el desierto</p> 	<p>Los hermanos mayores de los niños</p> 	 <p>Lo que era importante contar y lo que había</p>
<p>El lugar en donde estaba el objeto que los</p> 	<p>Las personas que estaban con los niños</p> 	<p>Las personas que estaban rodeando a los niños</p> 	<p>La aparición de la hormiga final de la historia</p> 



Anexo 11 Póster Grupo 3

Anexo 12 Póster (fragmento grupo 5)

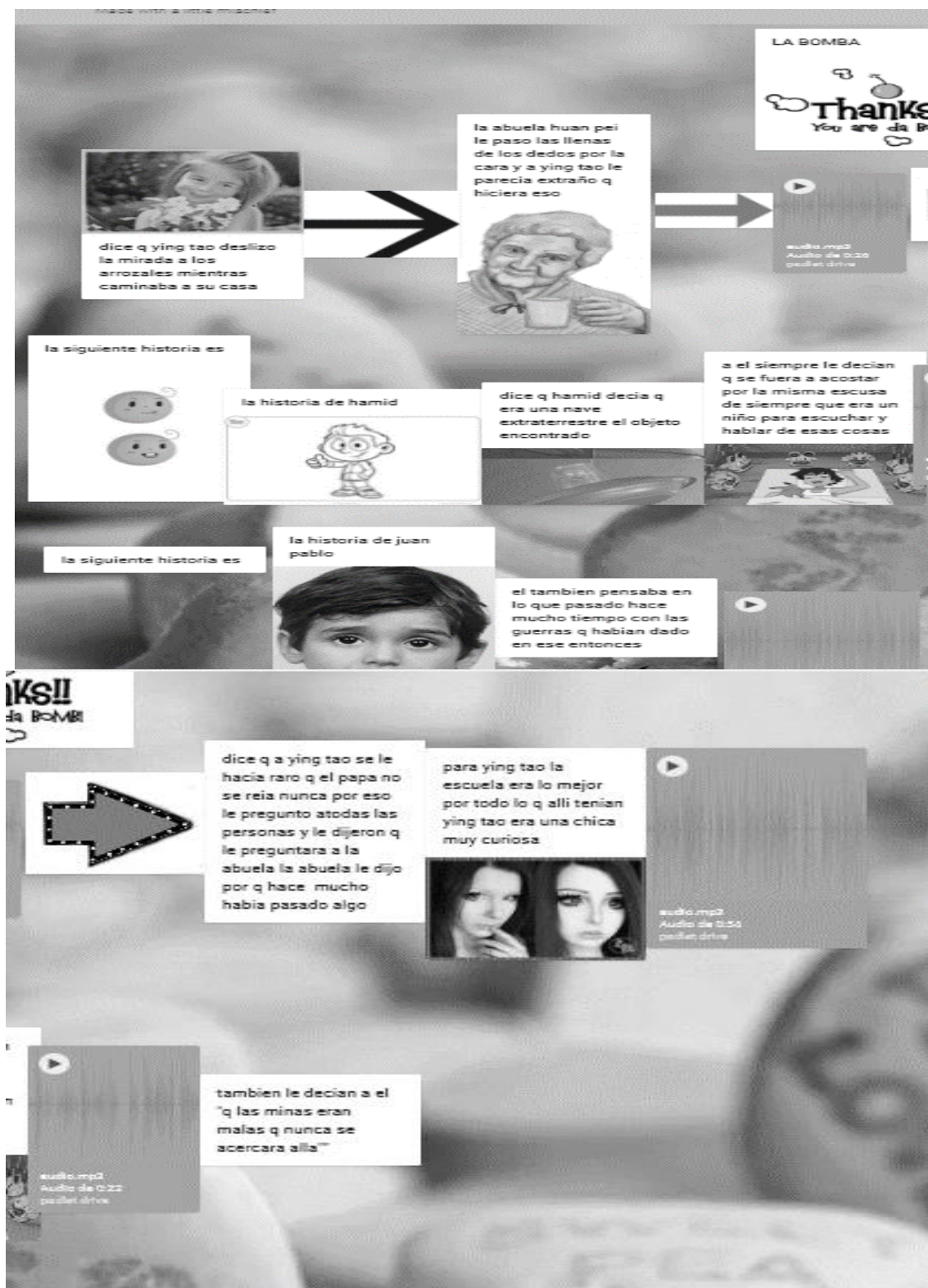
Juan pablo llego a su casa empezó a hablar con su padre de sus sueños pero el papa lo creía un iluso como si nunca pudiera cumplirlos



Transcripción del audio:

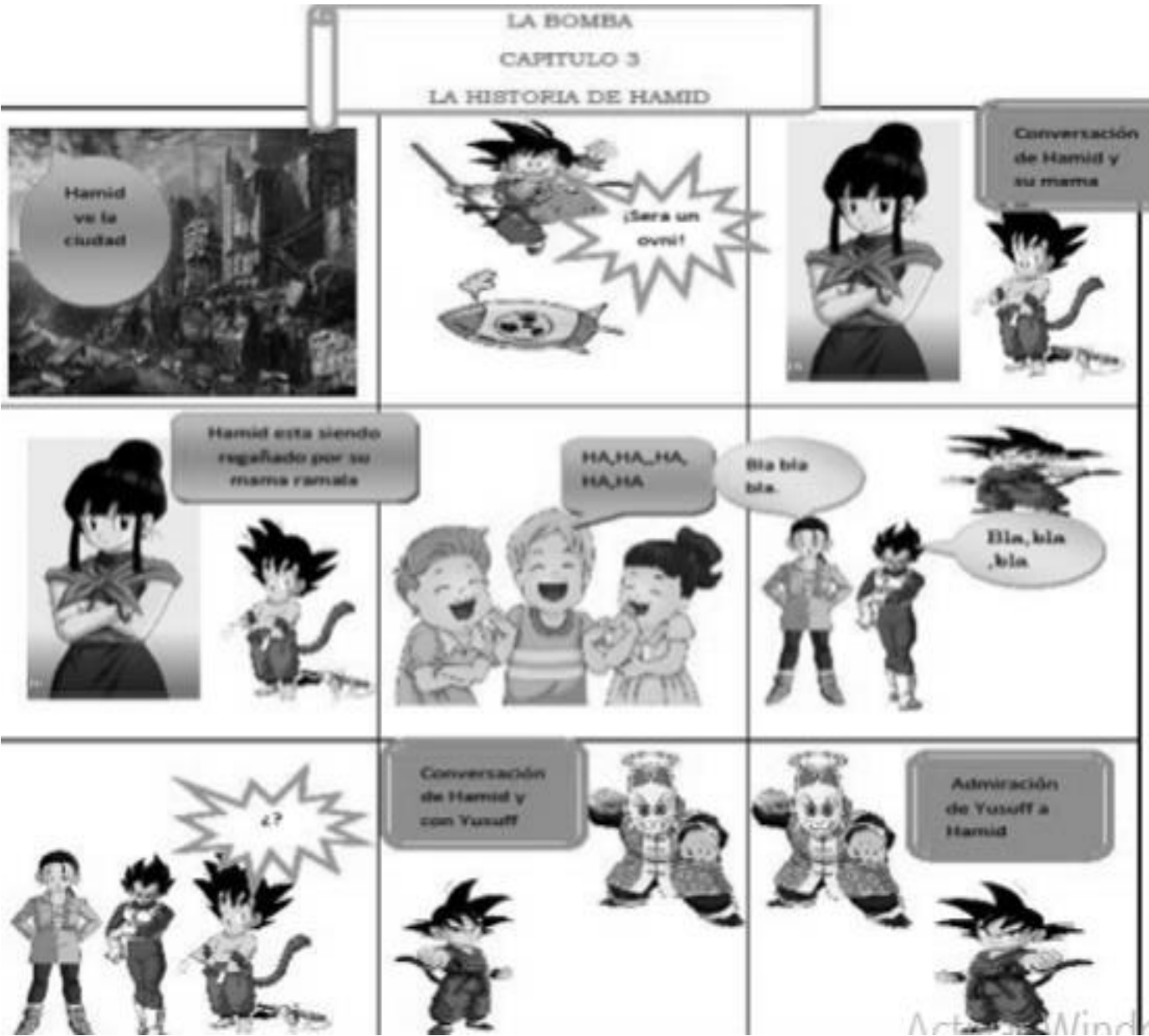
“Un día algo maravilloso iba a suceder...que Juan Pablo no tenía ni idea que era... pero pues él pensó... y pensó que de pronto eran extraterrestres o algo así...nave espacial...algo así... un día... un nuevo día muy lluvioso la mamá lo mandó a hacer unos mandados... él fue... llegó a la casa (silencio)... pero él estaba muy nervioso porque de pronto ese día iba a pasar lo que él creía que de pronto iba a pasar...para quitarse sus miedos cantó una canción que él cantaba cuando era un poquito más pequeño”.

Anexo 13 Póster grupo 2



El texto en el póster relata lo siguiente: “dice q a ying tao se le hacia raro q el papa no se reia nunca por eso le pregunto a todas las personas y le dijeron q le preguntara a la abuela la abuela le dijo por q hace mucho habia pasado algo...” (G2) La alusión indirecta de la abuela al asunto de la guerra se retoma en el registro de voz presentado arriba. Los contextos del texto escrito son la casa de la protagonista (Yin Tao) y el colegio. Tanto el uno como el otro se retoman, igualmente, en los dos textos, el escrito y el oral.

Anexo 14 Historieta grupo 2



Anexo 15 Carta de consentimiento para Rectoría

Señores Rector
EDGAR RIVERO
Enrique Olaya Herrera IED.

Por medio de la presente, yo, KAREM YISED TOVAR CASALLAS, CC. _____ adscrito a la planta docente del IED. Enrique Olaya Herrera J.M. área de humanidades-Español me permito informarle que como parte del proyecto ‘durante el presente año me encuentro participando como estudiante de la Maestría en Educación, cuarto semestre, en la universidad Externado de Colombia. Como parte de los requisitos del programa, debo desarrollar una investigación de tipo pedagógico, sobre el proceso de lectura en el contexto de nuestra institución, con estudiantes de grado 7°. Su propósito es generar condiciones de aprendizaje de mayor calidad y eficiencia en las acciones dentro y fuera del aula de clase.

En este sentido, quiero comunicarle que la investigación que desarrollo se denomina Comprensión Lectora en Clave Digital TIC-TAC sustentada en el uso de recursos TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y recursos TAS (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) como mediadoras del proceso lector en el aula de clase.. El propósito de la investigación es propiciar mejores condiciones de aprendizaje para los grupos de estudiantes a mi cargo en el proceso de aprendizaje de la lengua materna, Para ello se requiere de la participación de los y las estudiantes en actividades de carácter pedagógico y académico programadas en los horarios escolares regulares, los cuales no conducen a ningún riesgo de tipo emocional, cognitivo, físico o social y en el que esperamos contar con el apoyo de los padres y madres de familia, tanto como de ustedes, los directivos docentes.

Muy respetuosamente solicitamos de su CONSENTIMIENTO y COLABORACIÓN para que este proyecto pueda desarrollarse plenamente durante los meses de Octubre y Noviembre del año en curso.

Finalmente, en aras de garantizar y proteger los derechos de los y las estudiantes que hacen parte del proyecto, la información personal de ellos y ellas en el presente proyecto serán mantenidos en estricta confidencialidad.

Toda pregunta que ustedes, como representante legal del IED EOH, deseen realizar pueden dirigirlas a las oficinas correspondientes de la SED (PBX) 324 1000, Ext. 2000 -2009.

Docente - Investigadora: Karem Yised Tovar Casallas

Consentimiento

Una vez leído el contenido de esta carta de Consentimiento, manifiesto que la docente-investigadora de la institución educativa que represento ha sido claro en su explicación, ofreciendo aclaración a mis dudas. De esta manera, expreso de manera voluntaria mi total acuerdo para el desarrollo del proyecto en mención durante el tiempo especificado y bajo las condiciones expuestas.

Nombre: _____

Cargo: _____

Firma _____

Fecha: _____

Anexo 16 Carta de consentimiento para padres**Estimados Madre y Padre de Familia:**

Soy docente del Área de HUMANIDADES, Lengua materna del colegio Enrique Olaya Herrera, en el grado 7º, curso 703 del que hace parte su hija(o) _____.

Actualmente curso estudios de **Maestría en Educación en la universidad Externado de Colombia**. Como parte de los requisitos del programa, los candidatos a magister debemos desarrollar una investigación de tipo pedagógico, sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza de la lectura. Su propósito es generar condiciones de aprendizaje de mayor calidad y eficiencia en las acciones dentro y fuera del aula de clase.

El propósito de la investigación que desarrollo es propiciar mejores condiciones para los grupos de estudiantes de grado 703 en su proceso de aprendizaje de la lectura, a partir de la consideración de las Nuevas Tecnologías de la Información y las Comunicación y enfocados al desarrollo de roles ciudadanos. Para ello se requiere de la participación de su hija(o) en actividades de carácter pedagógico y académico programadas en los horarios escolares regulares, los cuales no conducen a ningún riesgo de tipo emocional, cognitivo, físico o social.

Le estoy solicitando, muy respetuosamente, su CONSENTIMIENTO para que su hija(o) pueda hacerse participante activo de las actividades organizadas para tal fin. La información personal de su hija (o) en el presente estudio y sus futuras implicaciones serán mantenidas en estricta confidencialidad. De la misma manera los productos académicos (videos, páginas web, escritos, entre otros productos multimediales) resultantes del procesos de ejecución de la investigación serán única y exclusivamente utilizados con fines netamente académicos, no comerciales en ninguna forma posible, más que su difusión y socialización en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, del cual su hija (o) puede ser eventualmente difusor (a) de su experiencia a nivel de la localidad, de la ciudad, del país en escenario nacional o internacional. Las actividades consisten en la presentación de Cuestionarios, el desarrollo de guías de trabajo, la realización de conjuntos de tareas mediadas por recursos tecnológicos (TIC) como el uso de internet, construcción de productos audiovisuales como pósters digitales, historietas digitales, videos, entre otros.

La modalidad de trabajo será en parejas y equipos de 4 estudiantes, siguiendo un plan de trabajo. Las actividades se desarrollarán durante los meses de Octubre y noviembre de 2017.

Toda pregunta que usted(es) como representantes de su hija(o) pueden dirigirse a la Rectoría del colegio o a la docente investigadora.

Agradezco su colaboración.

Docente-Investigadora: Karem Yised Tovar Casallas

Consentimiento

Una vez leído el contenido de esta carta de Consentimiento, manifiesto que el docente-investigador ha sido claro en su explicación, ofreciendo aclaración a mis dudas. De esta manera, expreso de manera voluntaria mi total acuerdo para que mi hija(o) _____ del grado _____ participe en el proceso de investigación denominado _____ durante el tiempo especificado y bajo las condiciones expuestas.

Atentamente, _____

Firma del participante: _____ Fecha: _____

Anexo 17 Principales características de los estudiantes diagnosticados con TDAH que pueden observarse en el aula formal

Principales características de los estudiantes diagnosticados con TDAH que pueden observarse en el aula formal (MEN, 2017b, p. 44, 45)	
Dificultades	Características
Niños con dificultades de Predominio atencional	<p>Algunos parecen hipoactivos, como si estuvieran soñando despiertos, englobados, pensando en otras cosas.</p> <p>Se pierden fácilmente cuando están escuchando, leyendo, copiando, redactando, hablando, calculando.</p> <p>No consiguen culminar las tareas que se les asignan, aunque no las hayan abandonado.</p> <p>Toman más tiempo que los demás para realizar las actividades.</p> <p>Necesitan que las instrucciones se les repitan más de una vez, en diversas ocasiones y ante diferentes actividades de distinta complejidad.</p> <p>Cambian de una actividad a otra y no logran culminar ninguna de modo exitoso.</p> <p>Pierden las cosas con frecuencia.</p> <p>Trabajan mejor con la supervisión de un adulto que les indique el “paso a paso”.</p> <p>Son persistentes y trabajan con regularidad y constancia.</p> <p>No suelen presentar dificultades en la regulación del comportamiento. Son tranquilos y controlan mejor los impulsos que los niños hiperactivos.</p> <p>Suelen tener pocos amigos, aunque más íntimos y estables.</p> <p>Experimentan más sentimientos de ansiedad y tristeza, aunque saben regularlos de modo efectivo.</p> <p>Una vez que consiguen focalizar la atención, pueden mantenerse más tiempo en el trabajo.</p> <p>Con instrucciones concisas y detalladas, pueden acabar las tareas que se les propongan y llegar a la meta.</p>
Niños con dificultades de Hiperactividad e impulsividad	<p>Presentan exceso de movimiento. Constantemente se mueven en la silla, hacen ruidos y gestos. Pareciera que no pueden estarse quietos.</p> <p>Se pierden fácilmente cuando están escuchando, leyendo, copiando, redactando, hablando, calculando.</p> <p>Tienden a ser irregulares en su trabajo. En ciertos momentos pueden culminar las tareas exitosamente y en un margen de tiempo razonable. En otras ocasiones no pueden mantenerse en la actividad y la abandonan sin finalizarla.</p> <p>Cuando localizan la atención no tardan en perderla y dedicarse a otras cosas. Pican en muchas cosas al mismo tiempo y no logran concentrarse en ninguna en especial.</p> <p>Tienen más problemas de conducta. Pueden ser agresivos, desinhibidos y tienden a resolver los conflictos de modo impulsivo.</p> <p>Les cuesta esperar su turno y quieren todo al instante.</p> <p>Son muy buenos para hacer relaciones públicas. Se caracterizan por ser extrovertidos, habladores y no temen enfrentarse a grupos de personas que no conocen.</p> <p>Si las actividades se parcelan y dividen en tareas más específicas y concretas, pueden obtener un rendimiento sobresaliente.</p> <p>Necesitan momentos de reflexión y calma, en los cuales puedan poner en palabras las dificultades que enfrentan y los modos en que han pensado que pueden solucionarlas.</p> <p>Pueden hacer todos los trabajos que se les piden, si se les permite tomar pequeños descansos durante la actividad y las instrucciones son claras y muy específicas.</p> <p>Se benefician del uso de agendas, diarios y todo tipo de ayudas que les permitan aprender a regularse poco a poco y en el día a día.</p> <p>Son receptivos a la retroalimentación de los pares y adultos y, habitualmente, tienen una clara conciencia de sus dificultades y trabajan en pro de mejorar.</p>



Anexo 18 Adaptaciones globales a las metas de aprendizaje

COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL
DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN 2017-2018



ADAPTACIONES GLOBALES A LAS METAS DE APRENDIZAJE

DISCAPACIDAD	ADAPTACIONES GLOBALES
<p>Discapacidad Intelectual</p>	<p><u>Nivel Preescolar:</u></p> <p>El estudiante necesita desarrollar actividades que mantengan su atención la mayor parte del tiempo. Esto puede ayudar a evitar que se distraiga con situaciones irrelevantes.</p> <p>Hay que verificar que el estudiante asimila las instrucciones y comienza a ejecutarlas.</p> <p>Es fundamental hacer énfasis en el desarrollo de las habilidades comunicativas, para que el niño(a) aprenda a comprender las intenciones de los demás al interactuar con él.</p> <p>Deben ser constantes las oportunidades de verbalización de las propias experiencias y conocimientos.</p> <p>El inicio del proceso de lectura y escritura debe ajustarse al ritmo individual del niño(a).</p> <p>El aprendizaje de conceptos y categorías debe ser acompañado individualmente por el maestro, proponiendo un estilo de exploración que favorezca al niño(a).</p> <p>El niño(a) requiere actividades que fortalezcan sus destrezas motoras finas y gruesas.</p> <p>El niño(a) debe aprender a autorregularse y a planificar sus tareas y actividades.</p> <p><u>Nivel Educación Básica (hasta 9º):</u></p> <p>Es importante que el estudiante continúe el desarrollo progresivo de la atención sostenida en actividades de larga duración. Al mismo tiempo, se le deben proponer actividades de corta duración en las que pueda fortalecer la apropiación de diversos conceptos.</p> <p>En la medida en que va avanzando en su proceso escolar, se le deben proponer instrucciones de mayor complejidad.</p> <p>Se deben potenciar las habilidades comunicativas y sociales del niño(a) de manera que aprenda a interpretar interacciones interpersonales más complejas, tanto en lo verbal como en lo emocional.</p> <p>En el proceso de lectura, el niño(a) debe ir aprendiendo gradualmente a inferir del texto la idea principal y las ideas secundarias. En el proceso de escritura, al niño(a) se le debe fomentar la escritura creativa.</p> <p>Se sigue potenciando la autorregulación y seguimiento de acciones de manera que el niño(a) aprenda a apropiarlos y organizarlos. También es importante que aprenda a solucionar problemas y a argumentar sus respuestas.</p>

DISCAPACIDAD	ADAPTACIONES GLOBALES
	<p>El estudiante debe aprender a tomar apuntes en su cuaderno y realizar esquemas y dibujos que le ayuden a clarificar conceptos. Igualmente, es importante el manejo de agenda de tareas y actividades, con el apoyo de la familia.</p> <p><u>Nivel Educación Media (10º y 11º):</u></p> <p>Se continúa el fortalecimiento de las habilidades de atención y concentración del estudiante, en actividades cada vez más complejas y por períodos más prolongados.</p> <p>El trabajo en lectura de alto nivel y en escritura creativa también debe seguir creciendo de manera progresiva.</p> <p>El estudiante debe aprender a enfocarse en dominar un grupo específico de conceptos fundamentales por cada materia para usarlas en la solución de problemas de la vida cotidiana.</p> <p>Se debe incentivar el trabajo individual e independiente para que el estudiante dé razón del aprendizaje de los conceptos fundamentales aprendidos.</p> <p>El uso de la agenda escolar sigue siendo importante para la comunicación con la familia y para la autorregulación.</p> <p>El desarrollo de las habilidades comunicativas y sociales debe ser de mayor complejidad y permitirle una interacción interpersonal adecuada.</p> <p>Su desarrollo del discurso oral debe darle la posibilidad de argumentar y desarrollar ideas completas ante otras personas.</p>
<p>Sistémica / Sistemática</p>	<p>La discapacidad Sistémica o Sistemática hace referencia a enfermedades físicas diagnosticadas (ej.: fibromialgia, epilepsia, diabetes, trastorno de Tourette), que interfieren en el desarrollo normal del proceso académico. Estos estudiantes no suelen presentar dificultades intelectuales, suelen tomar medicamentos y tener recomendaciones médicas específicas. Puede haber afectación emocional (períodos de tristeza, apatía, depresión, desmotivación) y baja interacción social.</p> <p>Se pueden presentar ausencias constantes al colegio, por la misma enfermedad o por asistencia a citas médicas u hospitalizaciones. En cada caso de ausencia, los padres o acudientes deben justificar por escrito.</p> <p>Puede haber episodios de crisis que requieran atención urgente por emergencias y llamada al acudiente. Hay que estar atentos a estas situaciones y actuar de manera inmediata.</p> <p>Estos estudiantes, por su misma condición médica, pueden ser poco tolerantes a situaciones de estrés. Se recomienda comunicación asertiva, individualizada y específica de las instrucciones, tareas y actividades, según cada caso.</p> <p>Si el estudiante no puede asistir al colegio durante largos períodos, se establece un mecanismo de Trabajo en casa y Sustentación presencial de actividades. En estos casos, el acudiente debe llevar y traer las actividades escolares, en acuerdo con los docentes y con el conocimiento y aval de coordinación académica.</p> <p>Es compromiso de los padres o acudientes demostrar con documentos que están realizando los tratamientos y terapias ordenados por los médicos. El</p>

DISCAPACIDAD	ADAPTACIONES GLOBALES
	<p>compromiso del colegio a este respecto es hacer seguimiento al cumplimiento de estos procesos, tarea que es ejecutada por Orientación.</p> <p>Si los estudiantes deben tomar medicinas o hacerse algún tipo de procedimiento en el colegio, deben presentar la prescripción médica por escrito y se les debe permitir la salida del aula, con la vigilancia adecuada.</p> <p>En algunos casos, por momentos de crisis de la misma enfermedad, puede el estudiante asistir a sólo parte de la jornada escolar. Esto se debe verificar con el mismo acudiente, quien se compromete a traer o recoger al estudiante en esas ocasiones.</p>
<p>Limitación física y dificultades de movilidad</p>	<p><u>Educación Preescolar:</u></p> <p>El docente debe conocer las posturas y desplazamientos que el niño(a) puede realizar y los apoyos que utiliza (caminador, silla de ruedas, prótesis), y debe establecer procesos en el aula que favorezcan al niño(a). El objetivo es que el niño(a) conozca sus capacidades y limitaciones corporales y desarrolle al máximo su movilidad, favoreciendo su autonomía e independencia según el caso (ir al baño, comer, desplazarse).</p> <p>Se deben fortalecer las habilidades comunicativas del estudiante, dando uso adecuado a los sistemas alternativos que emplea, o incluso ideando unos sistemas propios de manifestación de sus intereses.</p> <p>El niño(a) puede presentar cambios repentinos en su estado de ánimo, por lo cual el docente debe mantener una actitud de escucha y atención cuando se requiera.</p> <p>El colegio debe facilitar el libre desplazamiento del niño(a) en sus instalaciones. Para ello, se debe ubicar el salón en el primer piso, con baño y zona de alimentación cercanos.</p> <p>Solicita al acudiente las recomendaciones médicas por escrito, para conocerlas y cumplirlas de manera adecuada.</p> <p><u>Educación Básica y Media:</u></p> <p>Se debe mantener el desarrollo progresivo de la autonomía del estudiante, con capacidad de desplazamiento y actividades de autocuidado.</p> <p>El docente debe procurar que el estudiante tenga igualdad de oportunidades en el acceso y uso de los materiales pedagógicos propios de su grado escolar.</p> <p>El estudiante debe tener la accesibilidad requerida a los diferentes espacios físicos del colegio.</p> <p>Se debe implementar un sistema alternativo de comunicación, si así se necesita, para que el estudiante pueda interactuar libremente con los demás y expresar sus opiniones.</p> <p>Se debe mantener un trabajo articulado con las familias para que el estudiante también tenga buena movilidad y comunicación en su casa, lo cual redundará en el mejoramiento de su calidad de vida.</p>

DISCAPACIDAD	ADAPTACIONES GLOBALES
Autismo	<p>El docente debe mantener rutinas constantes en el aula, con secuencias e instrucciones claras, utilizando, en caso de necesidad, listas o diagramas descriptivos.</p> <p>Según el caso, se deben reducir las distracciones visuales y auditivas, con el fin de atraer la atención del estudiante. Para desarrollar las habilidades funcionales es útil la enseñanza directa y personalizada.</p> <p>Se le debe enseñar al estudiante a comprender el lenguaje social, verbal y corporal.</p> <p>Algunos estudiantes concentran su atención en un tema específico de su interés. Se puede aprovechar para que “su tema” sea eje de aprendizaje en varias materias.</p> <p>Si el estudiante tiene dificultades para el contacto visual directo, hay que permitirle el uso de la visión periférica. Se les puede enseñar a mirar la frente del profesor en lugar de los ojos.</p> <p>El docente debe incentivar al estudiante a que aplique lo que aprende en diversas situaciones de la vida cotidiana.</p>
Psicosocial	<p>Esta discapacidad psicosocial hace referencia “alteraciones emocionales derivadas de predisposiciones neurobiológicas, situaciones sociales desfavorables y en algunos casos, eventos traumáticos”.</p> <p>El docente debe explicitar al estudiante que conoce y acepta la situación problemática por la que pasa. Con esto ayuda a fortalecer afectivamente al estudiante, mostrando respeto por sus sentimientos y comprensión por los comportamientos asociados a su problemática.</p> <p>El docente debe mostrar un nivel adecuado de tolerancia a las dificultades emocionales del estudiante, sin minimizar su situación.</p> <p>Se debe dar un manejo particular a la presentación de tareas y actividades del estudiante, en acuerdo con coordinación académica, orientación y acudientes, para que el rendimiento académico no se vea mayormente afectado por la situación.</p>
Discapacidad Auditiva	<p><u>Nivel Preescolar:</u></p> <p>Identificar en el estudiante cuáles son sus habilidades comunicativas. Verificar el manejo tanto del español oral y escrito.</p> <p>De acuerdo a la dificultad auditiva, determinar si el estudiante posee algún conocimiento o dominio en LSC (Lenguaje de Señas colombianas)</p> <p>Si el estudiante presenta una dificultad auditiva importante, podría desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas LSC mediante la interacción natural con usuarios de dicha lengua.</p> <p>Si la familia del estudiante son oyentes no señantes, se les debe motivar para que todos se integren en el aprendizaje de LSC.</p> <p>En el trabajo de aula y de acuerdo a la necesidad del estudiante, se puede solicitar apoyo de un profesional de la educación en el LSC.</p>

DISCAPACIDAD	ADAPTACIONES GLOBALES
	<p>Si el estudiante hace uso de dispositivos como audífonos, se debe indicar a la familia realizar los controles requeridos para su buen funcionamiento.</p> <p>En el aula de clase el estudiante ser ubicado en el centro de la primera fila, evitar que se ubique al lado de paredes y puertas para que no rebote el sonido.</p> <p><u>Nivel Educación Básica primaria y media:</u></p> <p>Identificar en el estudiante sus posibilidades comunicativas, (dominio del español, gestualidad, corporalidad, expresividad y manejo de LSC)</p> <p>Si el estudiante ha recibido formación en LSC, la familia debe dar continuidad en el aprendizaje y manejo del LSC a través de la interacción natural con usuarios de la misma lengua</p> <p>Se debe fortalecer en el estudiante sus habilidades lingüísticas y comunicativas promoviendo su desarrollo bilingüe y bicultural (LSC y español).</p> <p>Verificar si el estudiante tiene acceso a material narrativo y didáctico como cuentos, promoviendo la lectura y escritura en español.</p> <p>Realizar actividades que permitan el fortalecimiento en la expresión facial, gestual y corporal del estudiante.</p> <p>Motivar el aprendizaje de otras lenguas como el inglés o francés.</p> <p>Asignar actividades donde el estudiante realice una producción escrita acorde al nivel de aprendizaje de la lengua escrita que posee.</p> <p>Realizar adaptaciones curriculares, que permitan el uso de otros espacios, como biblioteca, audiovisuales, aire libre, multimedia, que promueva una adecuada adquisición de la lectura y la escritura en español.</p> <p>Hacer uso de estrategias visuales que faciliten y potencien los procesos de aprendizaje y evaluación.</p> <p>Diseñar estrategias y escenarios que posibiliten la interacción afectiva entre los estudiantes con dificultades auditivas y estudiantes oyentes.</p> <p>Promover actividades que permitan al estudiante expresar sus ideas, sentimientos, necesidades y deseos</p> <p>Realizar actividades que fortalezcan la autoestima y desarrollo afectivo del estudiante, integrando también a sus pares, de tal modo que se eliminen las barreras que puedan afectar la inclusión del estudiante en los diferentes espacios educativos.</p> <p>De acuerdo a la dificultad auditiva y cuando el estudiante se encuentra en educación media, debe contarse con la participación de intérpretes de la LSC, facilitando así la interacción entre estudiantes sordos y oyentes.</p>
Discapacidad Visual	<p><u>Educación Preescolar:</u></p> <p>El estudiante debe contar con el servicio médico especializado que contribuya a mantener, corregir y cuidar su sistema visual.</p>

DISCAPACIDAD	ADAPTACIONES GLOBALES
	<p>Gestionar la adquisición y facilitación de equipos y tecnologías requeridas para cualificar el bienestar escolar del estudiante, tales como gafas, lupas, amplificadores de imagen, escáneres, plantillas, máquinas e impresoras braille, atriles, entre otros.</p> <p>Elaborar material adecuado para facilitar el aprendizaje del estudiante, como hacer uso de imágenes, letras y/o números de un mayor tamaño.</p> <p>Organizar el aula de clase y el entorno en general, de acuerdo con las características sensoriales del estudiante, de tal modo que pueda movilizarse con seguridad y autonomía, permitiéndole relacionarse con sus pares, aprender y disfrutar el contexto.</p> <p>Identificar las capacidades del estudiante en cuanto a la realización de sus actividades diarias de manera autónoma (aseo, alimentación, movilidad con los apoyos adecuados).</p> <p>Hacer uso de actividades que contengan estrategias de discurso oral, permitiendo al estudiante identificar algunos referentes que se perciben generalmente de manera visual.</p> <p><u>Nivel Educación Básica primaria y media:</u></p> <p>Generar espacios de aprendizaje orientados a la adquisición del sistema braille, el uso de software y otras tecnologías de apoyo que contribuyan a la mejora de sus procesos académicos.</p> <p>Identificar el nivel de autonomía del estudiante, su movilidad, desplazamiento y otros apoyos que se presente según el nivel de visión que tenga.</p> <p>Gestionar la adquisición y facilitación equipos y tecnologías requeridas para cualificar el bienestar escolar del estudiante, tales como gafas, lupas, amplificadores de imagen, escáneres, plantillas, máquinas e impresoras braille, atriles, entre otros.</p> <p>Organizar el aula de clase y el entorno en general de acuerdo con las características sensoriales del estudiante, para que pueda movilizarse con seguridad y autonomía, permitiéndole relacionarse con sus pares, aprender y disfrutar el contexto.</p> <p>Hacer uso de actividades que contengan estrategias de discurso oral, permitiendo al estudiante identificar algunos referentes que se perciben generalmente de manera visual.</p> <p>Instalación de señalética (conjunto de señales de comunicación visual que indica al estudiante con baja visión cómo orientarse en el espacio), guías, etc., que faciliten el uso de diferentes escenarios del establecimiento educativo, desplazamientos seguros en los mismos e identificación de claves para reconocer los lugares que debe frecuentar.</p>

DISCAPACIDAD	ADAPTACIONES GLOBALES
	<p>Dar seguridad al estudiante en hacer uso de su potencial visual, eliminando la idea equivocada de creer que puede perder la capacidad con la que cuenta, ya que por el contrario el no hacer uso de esta capacidad podría generar mayor deterioro.</p>

Elaborado por: Orientadores Sandra Soler – Yeimy Sosa – Gilberto Cáceres

Bibliografía:

Ministerio de Educación Nacional (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. Bogotá: Autor.

Minnesota Association for Children's Mental Health. *Hoja informativa sobre la salud mental de niños para el salón de clase*. Minnesota. Recuperado de: www.macmh.org

Anexo 19 Cronograma de la intervención didáctica

Aspectos incluidos	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4
Objetivo de aprendizaje	Reconocimiento y clasificación de vocabulario y significados asociados a contextos específicos. <u>Vocabulario</u>	Identifica el significado expresado a través de enunciados sencillos en la historia. <u>Secuencia de eventos</u>	Reconoce las situaciones sociales descritas en la historia y estableciendo una secuencia. <u>Situaciones sociales en la historia</u>	Valora/juzga las situaciones de conflicto en la historia y asume una postura frente al asunto. <u>Postura personal.</u>
	Tiempo: 4 horas	Tiempo: 4 horas	Tiempo: 4 horas	Tiempo: 4 horas
Durante el desarrollo de las intervenciones pedagógicas los estudiantes-participantes podrán evidenciar su nivel de comprensión lectora a través de:				
Temática	Las experiencias de vida de los niños en la historia en un poblado y sus alrededores. Capítulo I: Dos niños y una niña jugando en algún lugar del mundo Introducción	Las experiencias de vida de la familia y de sus miembros frente a hechos de violencia en sus entornos. Cap. II. La historia de Ying Tao	La vida de un niño en un pueblo en medio oriente y las características de su contexto. Cap. III. La historia de Hamid (I)	La vida en las provincias y la violencia contra las personas. Violencia contra las personas en zonas rurales alejadas. Final de la historia: En busca de la Esperanza
A través del uso de recursos TAC en los talleres de lectura, los estudiantes-participantes vinculan su proceso lector a situaciones de su propia experiencia.				
Recursos TAC incorporados	Diseño de un organizador gráfico que relaciona vocabulario, significados e imágenes. Recurso digital: Word – uso de formas Modalidad: Equipos Taller 1	Construcción de historieta Aplicación: Word Recurso digital: Tabla - texto - imágenes Modalidad: Equipos Taller 2	Explica las situaciones presentadas en <u>un póster digital</u> , vinculadas al contenido del texto escrito. <i>Recurso digital:</i> Texto escrito – imágenes - voz <u>www.padlet.com</u> Modalidad: Equipos Taller 3	